

Emilia Nivukoski

KIELENHUOLTO-OPETUKSEN TARVE AMMATTIKORKEAKOULUISSA

Opiskelijoiden kielenhuoltotaidot, -käsitykset ja -asenteet

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Syyskuu 2019

TIIVISTELMÄ

Emilia Nivukoski: Kielenhuolto-opetuksen tarve ammattikorkeakouluissa – Opiskelijoiden kielenhuoltotaidot, -käsitykset ja -asenteet
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Suomen kielen tutkinto-ohjelma
Syyskuu 2019

Tässä tutkielmassa selvitetään ammattikorkeakoulujen kielenhuolto-opetuksen tarvetta. Tutkimusongelmaan pyritään löytämään vastaus tarkastelemalla ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielenhuoltotaitoja, -käsityksiä ja -asenteita. Tarkoituksena on näiden alakysymysten avulla selvittää, tarvitaanko ammattikorkeakouluissa kielenhuollon opetusta.

Tutkimusaineisto on kerätty Seinäjoen ammattikorkeakoulun opiskelijoilta kyselytutkimuksen ja tekstinäytteiden kautta. Kyselylomakkeen avulla selvitetään opiskelijoiden taustatietoja, kartoitetaan opiskelijoiden omia käsityksiä heidän kielenhuolto-osaamisestaan sekä pyritään selvittämään, millaisia käsityksiä ja asenteita opiskelijoilla on kielenhuoltoon kohtaan. Tekstinäytteiden avulla kerätään puolestaan tietoa opiskelijoiden todellisesta taitotasosta tarkastelemalla heidän tekemiään kielenhuoltovirheitä. Opiskelijoiden virheitä, itsearviointeja, käsityksiä ja asenteita myös verrataan keskenään.

Kielenhuollon käsite ja sen tehtävät on tärkeää määritellä, jotta opiskelijoiden käsityksiä ja asenteita voidaan verrata niihin. Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on huomioitava myös ammattikorkeakoulutuksen konteksti, sillä tutkittavat ovat nimenomaan ammattikorkeakouluopiskelijoita, mikä saattaa vaikuttaa heidän tavoitteisiinsa ja asenteisiinsa. Koska tutkimuksen kohteena ovat opiskelijoiden tekemät virheet sekä heidän käsityksensä ja asenteensa, tutkimuksessa on tarpeen taustoittaa myös virheiden, käsitysten ja asenteiden tutkimusta. Valitut tutkimusmenetelmät pohjautuvatkin erityisesti asennetutkimukseen ja kansanlingvistiikkaan. Analyysimenetelminä on käytetty laadullista sisällönanalyysia, virheanalyysia sekä määrällisiä analyysimenetelmiä.

Tutkimustulokset osoittavat, että kielenhuolto-opetukselle on tarvetta ammattikorkeakoulussa. Tätä havaintoa tukevat sekä opiskelijoiden asenteet että heidän tekemänsä virheet. Opiskelijat itse pitävät kielenhuoltoon tärkeänä ja toivovat sitä opetettavan myös ammattikorkeakoulussa. Ongelmia opiskelijoilla näyttää olevan erityisesti pilkkujen ja puhekielisyyksien kanssa. Tutkimustulokset myös osoittavat, että opiskelijoilla on hyvin moninaisia käsityksiä kielenhuollosta. Lisäksi opiskelijoiden taitotasot näyttävät olevan hyvin vaihtelevia.

Avainsanat: kielenhuolto, asenteet, käsitykset, virheet, ammattikorkeakoulu, kansanlingvistiikka

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
1.1 Tutkimusaihe ja tavoitteet	4
1.2 Aiempi tutkimus	6
2 KIELENHUOLTO	9
2.1 Kielenhuollon määritelmä ja tehtävät	9
2.2 Kielenhuollon lähikäsitteet	13
2.3 Kielenhuollon normit ja suositukset	14
2.3.1 Normien ja suositusten syntyminen	14
2.3.2 Kielenhuoltovirheet	16
3 AMMATTIKORKEAKOULUTUS SUOMESSA	21
3.1 Ammattikorkeakoulutus Suomessa	21
3.2 Suomen kielen ja viestinnän opetus ammattikorkeakouluissa	23
3.3 Kielenhuolto-opetus ammattikorkeakouluissa	26
4 ASENTAIDEN, KÄSITYSTEN JA VIRHEIDEN TUTKIMINEN	28
4.1 Kansanlingvistinen asennetutkimus	28
4.1.1 Asenteen määritelmä	28
4.1.2 Käsitteiden määritelmä	30
4.1.3 Kieliasenteiden tutkiminen	31
4.1.4 Kansanlingvistiikka	32
4.1.5 Kohti kielenhuoltoasenteiden tutkimista	33
4.2 Virheiden tutkiminen ja virheanalyysi	34
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	36
5.1 Tutkimuksen metodologia	36
5.2 Aineistonkeruu	37
5.2.1 Aineistonkeruun kulku	37
5.2.2 Tekstinäytteet aineistona	40
5.2.3 Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä	41
5.3 Analyysimenetelmät	43
5.4 Luotettavuus, pätevyys ja eettisyys	45
5.4.1 Luotettavuus ja pätevyys	45

5.4.2 Eettisyys	46
6 AMMATTIKORKEAKOULUOPIKELIJOIDEN KIELENHUOLTOTAIDOT	47
6.1 Kielenhuoltovirheet	47
6.1.1 Väliimerkit	49
6.1.2 Lauserakenteet	55
6.1.3 Sanojen taivutus	60
6.1.4 Rektio	63
6.1.5 Sanavalinnat	64
6.1.6 Yhdyssanat	67
6.1.7 Isot ja pienet alkukirjaimet	71
6.1.8 Koontia kielenhuoltovirheistä	73
6.2 Opiskelijoiden itsearviointit kielenhuoltotaidosta	75
6.3 Kielenhuoltotaidot kokonaisuudessaan	77
7 AMMATTIKORKEAKOULUOPIKELIJOIDEN KIELENHUOLTOKÄSITYKSET	78
7.1 Yleiskuva kielenhuoltokäsityksistä	78
7.2 Kielenhuoltokäsitysten alaluokat	81
7.2.1 Kielenhuolto kielen oikeaoppisuutena	81
7.2.2 Kielenhuolto kielioppina	82
7.2.3 Kielenhuolto äidinkielenä	83
7.3 Yhteenvedo kielenhuoltokäsityksistä	84
8 AMMATTIKORKEAKOULUOPIKELIJOIDEN KIELENHUOLTOASENTEET	86
8.1 Opiskelijoiden asenteet	86
8.1.1 Asenteiden myönteisyys ja kielteisyys	86
8.1.2 Perustelut kielenhuollon tärkeydelle	90
8.2 Virheiden, itsearviointien ja käsitysten vaikutus asenteisiin	92
9 PÄÄTÄNTÖ	93
9.1 Tulokset ja johtopäätökset	93
9.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusideat	98
LÄHTEET	101
LIITTEET	108

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimusaihe ja tavoitteet

Kirjoitettu kieli on kohdannut viime vuosina monia muutoksia. Tekstimaailma on moninaistunut uusien tekstilajien ja -tyylien sekä uusien viestintäkanavien ja -tarpeiden syntymisen myötä. Toisaalta koulutus on lisääntynyt, minkä vuoksi kirjakielen käyttäjiä on enemmän kuin koskaan ennen. Tämä on johtanut kirjoitetun kielen määrän valtavaan lisääntymiseen (Hiidenmaa 2007: 129). Kirjoitettuja tekstejä alkaa myös esiintyä uusissa tilanteissa ja ympäristöissä. Lisäksi internet ja sosiaalinen media tarjoavat enemmän mahdollisuuksia saada oma teksti laajan yleisön nähtäväksi, minkä seurauksena kielenkäytön mallit ovat yhä moninaisemmat (Hiidenmaa 2007: 128).

Myös työelämän kieli- ja tekstimaailmat ovat muuttuneet. Harvassa työssä pärjää enää ilman hyvää luku- ja kirjoitustaitoa (Hiidenmaa 2003: 38). Sajavaara ja Salo (2007: 238) huomauttavat, että monipuolisia kieli- ja viestintätaitoja tarvitaan yhä useammissa ammateissa – myös akateemisten ammattiryhmien ulkopuolella. Huomionarvoinen on erityisesti maallikon ja asiantuntijan välille kasvava kuilu, sillä kun asiantuntijoiden erikoiskielet kehittyvät yhä pidemmälle (ks. Hiidenmaa 2007: 130), maallikoiden on vaikeampaa ymmärtää heidän kieltään. Ihmisten välistä ymmärrettävyyttä voidaan kuitenkin kasvattaa hyvän yleiskielen kautta.

Kielenhuollon merkitys ei siis suinkaan ole vähenemässä. Kolehmainen (2014: 22) mukaan yhä useammat virallisetkin kielitilanteet jäävät silti kielenhuollon ulkopuolelle kirja- ja puhekielen lähentymisen myötä: monissa uusissa kirjoitetun kielen tekstilajeissa, kuten kännykkä- ja sähköpostiviesteissä, ei välttämättä enää noudateta kirjoitetun kielen normeja. Myös tietoiset normipoikkeamat ovat yleistyneet tietynlaisten tyylien ja rekisterien tavoittelun nimissä (Saviniemi 2015: 16).

Muutoksien seurauksena keskustelunaiheiksi ovat nousseet suomen kielen rappio sekä huoli kieleemme käyttöalan pienentymisestä. Monet vaikuttavat olevan huolissaan siitä, etteivät suomalaiset enää hallitse omaa äidinkieltään riittävän hyvin. Syksyllä 2018 Satakunnan ammattikorkeakoulun rehtori nosti aiheen esiin todetessaan, että osan suomen kieltä äidinkielenään puhuvien opiskelijoiden suomen kielen taito näyttää olevan riittämätön ammattikorkeakouluopintojen vaatimuksiin nähden, mikä voi hidastaa valmistumista tai jopa estää sen (ks. Yle Uutiset 2018).

Pro gradu -tutkielmani aihe, ammattikorkeakoulujen kielenhuolto-opetuksen tarve, on siis ajankohtainen. Kiinnostuin aiheesta tehdessäni keväällä 2017 opetusharjoittelua Seinäjoen ammattikorkeakoulussa. Harjoittelun aikana huomasin, että ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielenhuolto-

osaamisessa on suurta hajontaa. Saman on todennut tutkimuksessaan muun muassa Granlund (2015). Opiskelijoiden vaihtelevat lähtökohdat luovat haasteen opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle.

Valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluopinnoista (2014/1129 § 4) opintojen yleiseksi tavoitteeksi mainitaan oman alan tehtäviin riittävä viestintä- ja kielitaito. Ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksen tavoitteena onkin saavuttaa opiskelijoilta työelämässä vaadittava viestintätaito (Pyykkö, Tuomi, Juurakko-Paavola & Fiilin 2007: 146). Riittävä kielitaito on hyvin tärkeä, jotta opiskelijat pärjäävät tulevaisuudessa oman alansa viestintätilanteissa. Toisaalta tulevien ammatilaisten kielitaito vaikuttaa myös laajemmin: opiskelijoiden tulevilla asiakkaila, alaisilla ja heidän viestintänsä muilla kohderyhmillä on oikeus saada tietoa, palvelua ja muita asiantuntijapalveluita ymmärrettävällä kielellä. Viestinnän opinnot ovat siis hyvin tärkeitä tulevaisuuden kannalta: erilaisia kieli- ja viestintätaitoja tarvitaan nykyisin kaikilla aloilla ja yhä useamman alan työelämätaitoihin kuuluu suullisen viestinnän lisäksi sujuva kirjallinen viestintä (ks. Kotilainen 2009; Sajavaara 2010). Kirjallisen viestinnän tavoitteena on lähes kaikissa ammateissa tarkkuus ja täsmällisyys (Takala & Tarkomaa 2014: 62), joten kielenhuolto-osaaminen on tärkeä osa asiantuntijan ammattikieltä.

Kielenhuolto-opetuksen suunnittelulle ei kuitenkaan toistaiseksi ole tarjolla tukea. Ammattikorkeakoulut päättävät itse opetussuunnitelmistaan (ks. Ammattikorkeakoululaki 2014/932 § 14), ja paljon jää myös yksittäisten opettajien vastuulle. Kielenhuolto-opetus sisältyy tyypillisesti viestinnän ja suomen kielen opintoihin, jotka sisältävät hyvin laajoja puhutun ja kirjoitetun viestinnän sisältöjä. Antila (2013: 47) on tutkielmassaan havainnut, että ammattikorkeakouluissa on vain harvoin yhteisiä ohjeistuksia viestintäopintojen sisällöistä. Koska opetettavaa asiaa on paljon ja asioiden painottaminen jää opettajien harkinnan varaan, kielenhuolto-opetuksen asema on epävakaa.

Omat haasteensa asettaa myös nykyinen opettajankoulutus, jossa keskitytään erityisesti peruskoulu- ja lukio-opetukseen, kun taas opetus ammatillisella puolella ja aikuis- ja korkeakoulutuksessa jää vieraammaksi. Täten vastavalmistuneilla suomen kielen tai viestinnän asiantuntijoilla ei ole välttämättä minkäänlaista käsitystä ammattikorkeakouluopiskelijoiden taitotasosta tai heidän tarpeistaan. Tästä syystä opiskelijoiden kielenhuoltotaitojen ja -asenteiden kartoittaminen on hyödyllistä ja voi tarjota kielenhuoltoa opettaville lisää tietoa ja työkaluja oman asiantuntijuuden kehittämiseen. Tutkimuksen myötä kielenhuollon opetuksen integrointi muuhun ammattiosaamiseen voi helpottua ja viestinnän oppiaineen kehittäminen ja nykyaikaistaminen mahdollistua. Lisäksi sen pohjalta on mahdollista luoda ohjeistuksia ja oppimateriaalia kielenhuolto-opetuksen toteuttamisen tueksi.

Tavoitteenani on siis selvittää tutkimuksessani, millainen on ammattikorkeakoulujen kielenhuolto-opetuksen tarve. Lähdän etsimään tutkimusongelmaani vastausta seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

- 1) Millainen on ammattikorkeakoulujen kielenhuolto-opetuksen tarve?
 - a. Millaisia kielenhuoltovirheitä ammattikorkeakouluopiskelijat tekevät?
 - b. Millaisia kielenhuoltokäsityksiä ammattikorkeakouluopiskelijoilla on?
 - c. Millaisia asenteita opiskelijoilla on kielenhuolto ja sen opetusta kohtaan?

Ensimmäisellä alakysymyksellä pyritään kartoittamaan opiskelijoiden kielenhuoltotaitoja tarkastelemalla heidän tekemiään kielenhuoltovirheitä. Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen avulla halutaan puolestaan selvittää, miten ammattikorkeakouluopiskelijat käsittävät kielenhuollon ja sen merkityksen sekä millaisia asenteita ammattikorkeakouluopiskelijoilla on kielenhuolto ja sen opetusta kohtaan. Aineistoja vertailemalla voidaan mahdollisesti saada tietoa myös opiskelijoiden itsearviointitaidoista sekä asenteiden ja taitojen yhteydestä toisiinsa. Analyysin, aiemman tutkimuksen ja teoriakirjallisuuden pohjalta pyrin tekemään johtopäätöksiä siitä, millainen ammattikorkeakoulujen kielenhuolto-opetuksen tarve on.

Koska aiempaa tutkimusta ei juurikaan ole tehty, tämän tutkimuksen tavoitteena on luoda kattava yleiskuvaus siitä, millaisia ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielenhuoltoasenteet ja -taidot ovat. Tästä syystä tutkimus on monin paikoin vain pintaraapaisu aiheeseen. Sen tarkoituksena on toimia kuvauksena tämänhetkisestä tilasta, minkä vuoksi tuloksia esitellään paljon määrällisesti. Määrällisen kuvauksen lomassa pyritään kuitenkin myös selittämään laadullisesti asioiden taustalla vaikuttavia tekijöitä sekä niiden yhteyksiä.

1.2 Aiempi tutkimus

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielenhuoltotaitoja ja -asenteita on tutkittu vain vähän. Kostiainen (2003) on selvittänyt väitöskirjassaan viestinnän merkitystä ammattiosaamisen ja työelämätaitojen näkökulmasta keskittyen nimenomaan ammattikorkeakoulujen viestinnän opetukseen, jättäen kuitenkin kielenhuolto-opetuksen sivuun. Korkeamäki (2005) on puolestaan tutkinut lisensiaatintyönsään valmistuneiden sairaanhoitajien käsityksiä puheenviestinnän opetuksesta ja sen

hyödyllisyydestä. Tutkimuksessa todetaan, että opiskelijat kokevat opetuksen olleen toisaalta monipuolista ja runsasta mutta toisaalta hajanaista ja sattumanvaraista.

Kielenhuollon näkökulmaan on sen sijaan tarttunut Granlund (2015), joka on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden tekemiä kielivirheitä sekä virheiden suhdetta opiskelijoiden aiempaan koulutukseen. Granlundin on aiheen pariin innostanut hänen omat havaintonsa siitä, etteivät ammattikorkeakouluopiskelijoiden kirjallisen viestinnän taidot ole riittäviä korkeakouluopintojen vaatimuksiin nähden (mts. 5). Tutkimuksessa todetaan, että opiskelijoiden taitotasot vaihtelevat samankin koulutusohjelman sisällä. Myös ammatillisen tutkinnon ja lukion oppimäärän suorittaneiden välillä näyttää tutkimuksen perusteella olevan eroja. (Mts. 90.) Omassa tutkimuksessani laajennan Granlundin tutkimusta ottamalla mukaan useamman koulutusohjelman opiskelijoita sekä tarkastelemalla kielivirheiden rinnalla myös opiskelijoiden käsityksiä ja asenteita.

Antila (2013) on puolestaan kartoittanut viestinnän opintojaksojen sisältöjä tarkastelemalla opetussuunnitelmia tavoitteenaan antaa työkaluja ja ideoita viestinnän opetuksen suunnitteluun. Antilan tutkimus osoitti esimerkiksi, että kielenhuolto kuului kaikkien tutkimuksessa mukana olleiden oppilaitosten suomen kielen ja viestinnän peruskurssien opetussuunnitelmiin (mts. 54), mutta ei käsitellyt kielenhuollon opetusta tarkemmin. Koska ammattikorkeakouluilla ei ole yhtenäisiä suomen kielen ja viestinnän opetussuunnitelmia, Antilan tutkimus tarjoaa tälle tutkimukselle erittäin hyödyllisen tietopohjan siitä, millaisia sisältöjä suomalaisten ammattikorkeakoulujen suomen kielen ja viestinnän oppiaineessa käsitellään.

Rajanderin (2015) tutkimuksessa on puolestaan selvitetty kyselylomakkeen avulla ammattikorkeakoulujen suomen kielen ja viestinnän opettajien näkemyksiä siitä, kuinka suomen kieltä ja viestintää tulisi integroida muihin opintoihin. Kyselyn perusteella suomen kielen ja viestinnän aihepiirejä integroidaan tällä hetkellä ennen kaikkea ammattiaineisiin (mts. 72). Ammattikorkeakoulujen suomen kielen ja viestinnän opetuksen kontekstissa ovat kiinnostaneet myös esimerkiksi lähteiden käyttö (ks. Julkunen 2002) ja opinnäytetyön tekstilaji (ks. Vuorijärvi 2013).

Asenteita suomen kieltä ja äidinkielen opetusta kohtaan on tutkittu eri kouluasteilla runsaasti (ks. esim. Eurasto 2005; Gustafsson 2005; Leppänen 2005; Junkkarinen 2006; Holmi 2008; Liimatta 2013; Korhonen & Lappalainen 2013; Yli-Kiikka 2014). Näissä tutkimuksissa nousee usein suorasti tai epäsuorasti esiin myös asenteita kielenhuoltoa kohtaan. Kielenhuoltotaitoja ja -asenteita on kuitenkin tutkittu myös suoraan (ks. esim. Karjalainen 2008; Eerola 2010; Stenberg 2010; Lehtinen 2013; Autio 2016; Lauri 2018). Myös erilaiset kielenhuoltokäytänteet ovat kiinnostaneet (ks. esim. Eloranta 2013; Sahi 2013; Öörni 2014). Osanen (2014) on tutkinut lukiolaisten minäpystyvyyttä

kirjoittamisen suhteen ja havainnut, että oppilaat ovat kaikkein epävarmimpia nimenomaan kielivirheiden suhteen (mts. 58).

Kielenhuoltoasenteita on tutkittu myös koulukontekstin ulkopuolella. Saviniemi (2015) on selvittänyt väitöskirjassaan toimitushenkilökunnan kielenhuoltotietoja, -käytäntöjä ja -diskursseja. Mukana oli paikallislehtien, muiden sanomalehtien sekä Yleisradio Oy:n uutis- ja ajankohtaistoimituksen työntekijöitä. Tutkimus toimii eräänlaisena mallina tälle tutkimukselle, sillä se on ensimmäisiä suomalaisia kansanlingvistisiä tutkimuksia, jossa tutkitaan murreasenteiden sijaan asenteita standardieltä kohtaan (mts. 277). Samantapaisen aiheen parissa on ollut myös Leinonen (2005) opiskelijoiden ja toimistotyöntekijöiden kielenhuoltoasenteita tutkiessaan. Riihimäki (2001) on puolestaan käsitellyt tämän tutkimuksen kanssa hyvin samankaltaista aihetta tarkastellessaan tutkijoiden kielenkäyttöä kielenhuollon näkökulmasta huomioiden kielivirheet ja niiden yhteyden asenteisiin.

Selvittämättä on, millaisia asenteita nimenomaan ammattikorkeakouluopiskelijoilla on kielenhuoltoa kohtaan, missä asioissa heidän kielenhuoltotietonsa ja -taitonsa ovat puutteellisia ja millaisia asioita heidän mukaansa ammattikorkeakoulussa tulisi opettaa ja miten. Tutkimusaihe on siis paitsi ajankohtainen, myös tuore: tutkimuskentässä on selvä aukko, jonka tämä tutkimus pyrkii täyttämään. Tavoitteena on luoda kattava selvitys siitä, millaista kielenhuolto-opetusta ammattikorkeakouluissa tarvitaan opiskelijoiden taitojen, käsitysten ja asenteiden perusteella.

2 KIELENHUOLTO

Tämä tutkimus käsittelee ammattikorkeakouluopiskelijoiden suhtautumista kielenhuoltoon. Samalla sivutaan myös opiskelijoiden käsityksiä siitä, mitä kielenhuolto tarkoittaa. Tästä syystä on tärkeää tehdä katsaus kielenhuoltoon ja sen eri ulottuvuuksiin. Luvussa 2.1 käsitellään kielenhuollon käsitettä ja sen eri tehtäviä. Luvussa 2.2 puolestaan selitetään kielenhuollon lähikäsitteet oikeinkirjoitus, kieliooppi, kielenohjailu, kielisuunnittelu sekä yleis-, kirja- ja standardikieli, koska myös ne ovat oleellisia opiskelijoiden asenteita ja käsityksiä tarkasteltaessa. Aineiston analyysin kannalta on tärkeää tehdä lisäksi katsaus kielenhuoltoon nimenomaan normien ja virheiden näkökulmasta. Luvussa 2.3 tarkastellaankin kielenhuollon normien luonnetta ja syntymistä.

2.1 Kielenhuollon määritelmä ja tehtävät

Kielenhuolto on monille tuttu käsite jo peruskoulusta, mutta sen merkityksestä ja sisällöistä on monenlaisia näkemyksiä. Kouluopetuksen vuoksi kielenhuoltoon liitetään usein erilaiset säännöt ja virheet. Suurin osa maallikoista nimeäisi kielenhuollon sisällöiksi mitä luultavammin ainakin välimerkit sekä yhteen ja erilleen kirjoittamisen. Kielenhuolto nähdään varsinkin koulukontekstissa usein sanan konkreettisena toteutumana: huolletaan omaa kieltä siten, että se on mahdollisimman korrektia ja yleiskielen oikeinkirjoitussääntöjen mukaista.

Oikeinkirjoitus liittyykin vahvasti kielenhuoltoon: sen voidaan ajatella olevan kielenhuollon osa-alue, kohde tai seuraus. Oikeinkirjoitussäännöt nimittäin ovat syntyneet tietoisien kielen rakentamisen ja ohjailun myötä. Toisaalta oikeinkirjoitusta myös ohjailaan, kehitetään ja säilytetään nimenomaan kielenhuollon toimien kautta. Monesta näkökulmasta oikeinkirjoitus todella on kielenhuollon näkyvin alue. Se ei kuitenkaan ole kielenhuollon synonyymi, sillä kielenhuollon käsite on paljon laajempi. Kielenhuolto tarkoittaa nimittäin laajimmassa merkityksessään kaikkia keinoja, joilla kieleen vaikutetaan. Esimerkiksi Leskinen (1980: 46) pitää kielenhuoltana kaikkia niitä tapoja, joilla pyritään kielen ilmaisuvoiman lisäämiseen ja täsmällistämiseen. Suppeammasta näkökulmasta katsottuna kielenhuolto puolestaan nähdään virallisten kielenhuoltoelinten antamina normeina, ohjeina ja neuvontana (Hiidenmaa 2000: 30). Määritelmiä on siis monia, ja ne poikkeavat toisistaan erityisesti siinä, kuinka laajasti kielenhuolto nähdään.

Toisaalta kielenhuolto myös tarkoittaa eri konteksteissa eri asioita: peruskoulun oppilaalle kielenhuolto näyttäytyy erilaisena kuin suomen kieltä suunnittelevalla virkamiehelle. Vaikka

määritelmiä on monia, niihin kaikkiin liittyy näkemys siitä, että kielenhuollolla vaikutetaan jollain tavalla kielenkäyttöön. Määritelmät puolestaan eroavat toisistaan siinä, millaista kielenkäyttöön vaikuttamisen nähdään olevan ja miten sitä jäsennetään. Määritelmien moninaisuuden vuoksi on tärkeää ottaa kantaa siihen, mitä kielenhuollolla tarkoitetaan nimenomaan tässä tutkimuksessa.

Koska kielenhuollon yksiselitteinen määrittäminen ei ole helppoa eikä edes mahdollista, määritelmissä lähdetään usein liikkeelle kielenhuollon tehtävien erittelystä. Esimerkiksi *Kielitoimiston sanakirjan* (KS s.v. *kielenhuolto*) mukaan kielenhuolto on kielen järjestelmän ja kielenkäytön ohjailamista suositusten avulla. Näistä tehtävistä ensimmäinen viittaa varsinaiseen kieleen kohdistuvaan toimintaan: kielen järjestelmää ja oikeinkirjoitusta muokataan, muutetaan ja organisoidaan tietoisesti, jotta ne olisivat mahdollisimman toimivia ja käyttökelpoisia (Hiidenmaa 2000: 30). Kielenkäytön ohjailulla puolestaan viitataan kielenkäyttäjien ohjailuun: kieltä opetetaan ja sen käyttömahdollisuuksista kerrotaan, jotta kieltä myös käytettäisiin mahdollisimman toimivasti.

Toisaalta näitä tehtäviä on pidetty myös ikään kuin vastakkaisina: esimerkiksi Mantilan (2010: 179) mukaan kielenhuollon periaatekeskustelu tapaa jakautua kahtia sen mukaan, huolletaanko kieltä sen rakenteesta vai käytöstä käsin. Tällä hän tarkoittaa sitä valintaa, otetaanko kielen huoltamisen lähtökohdaksi rakennenäkökulma eli pyrkimys kielen puhtauteen, alkuperäisyyteen ja selkeyteen vai kielen käyttö eli sen vuorovaikutuksellisuus ja erilaiset sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät. Painotus näiden kahden näkökulman välillä on vaihdellut vuosien saatossa: siinä, missä ennen pyrittiin nimenomaan kielen rakenteen huoltoon, nykyisin painotus on enemmän kielen käytön huollossa. Aiemman puristisen rakennenäkökulman tilalle on nimittäin alkanut tulla liberaalimpia näkökulmia (mts. 192). Tekstilajien myötä mahdollistuva tilannekohtaisuuden huomiointi on esimerkki vapaammasta näkökulmasta (ks. Tiililä 2012).

Useissa määritelmissä kielenhuollon tehtävät esitetään vielä konkreettisemmin. Esimerkiksi Kotimaisten kielten keskus käsittää kielenhuolloksi ohjeiden ja suositusten antamisen, tekstintarkistuksen ja koulutuksen sekä kielipolitiikan (ks. Kotimaisten kielten keskus 2018: *Mitä kielenhuolto on?*). Hiidenmaa (2007: 124–126) on käyttänyt samantyyppistä jakoa puhuessaan kielen rakenteen huollosta, tekstien huollosta, kielen omaksumisen huollosta sekä kielen aseman huollosta. Näiden määritelmien mukaisesti kielenhuollon tehtäviksi voitaisiin määritellä seuraavat:

- (1) rakenteen huolto, suositusten ja ohjeiden antaminen
- (2) tekstien huolto, tilanteisuus, tyyli
- (3) kielen omaksumisen huolto, opettaminen, tiedon siirtäminen eteenpäin
- (4) kielen aseman huolto, kielipolitiikka

Tämä jäsentely havainnollistaa hyvin kielenhuollon moninaisia tehtäviä. Tehtävistä ensimmäinen viittaa ulkoapäin tulevaan kielenohjailuun, jonka takana ovat erilaiset viralliset kielenhuoltoelimet ja kieliasantuntijat, joiden tehtävänä on ottaa kantaa suomen kielen toimivuuteen liittyviin asioihin ja määritellä, millainen kieli suomi on (Hiidenmaa 2003: 274). Nämä viralliset kannanotot ja kielenhuoltosuositukset koskevat yleiskieltä ja julkisia, asiallisiksi tarkoitettuja tekstejä (Kankaanpää 2013). Suositusten kohteina ovat muun muassa oikeinkirjoitus, sanasto, lauserakenteet ja taivutus (Hiidenmaa 2003: 273–274).

Toisaalta virallisen kielenhuollon tehtävänä voidaan pitää ohjeiden antamisen ja kielen säätelyn ohella myös suomen kielen käytön kuvaamista, kielen tehtävien erittelyä ja esiintymisympäristöjen selittämistä. Tästä näkökulmasta kielenhuolto ei pyri suoraan vaikuttamaan kieleen vaan siihen liittyviin puhe- ja kuvaustapoihin. (Hiidenmaa 2003: 30, 43.) Nykyään tällä kielen variaation, muutoksen ja tilanteisuuden selittämisellä ja tulkinnalla on yhä isompi painoarvo. Vaikka kielenhuollon tehtävänä on yhä enemmän selittää ja tulkita kielenkäyttöä, ohjeita, suosituksia ja normeja kaivataan edelleen helpottamaan toimintaa. (Hiidenmaa 2003: 272.) Virallista kielenhuoltoa sekä suositusten ja normien syntyä käsitellään tarkemmin luvussa 2.3.

Toisella tehtävällä puolestaan viitataan tutuimpaan kielenhuollon muotoon, jossa tekstien tarkistamisen ja huoltamisen kautta pyritään saamaan yksittäisen tekstin kielestä mahdollisimman tarkoituksenmukaista ja onnistunutta tiettyyn tilanteeseen nähden (Kotimaisten kielten keskus 2018: *Mitä kielenhuolto on?*). Tämä kielenhuollon tehtävä sisältää ne käytännön toimet, joilla pyritään kielenhuollon tavoitteisiin eli niihin asioihin, joita viralliset kielenhuoltoelimet suosittelevat. Toisaalta Hiidenmaa (2003: 284–285) viittaa tekstinhuollolla ennen kaikkea tekstien tyyllilliseen ja rakenteelliseen huoltamiseen.

Kolmas tehtävä, opettaminen, on Kotimaisten kielten keskuksen määritelmässä yhdistetty yhteen tekstintarkistuksen tehtävän kanssa. Tähän syynä lienee, että kuten tekstien huoltokin, myös opettaminen on osa kielenhuollon konkreettista, näkyvää toteutumista. Erään määritelmän mukaan kielenhuolto tarkoittaa nimenomaan näitä käytännön toimia (ks. Kolehmainen 2014: 18). Niitä voidaan pitää jopa kielenhuollon tärkeimpänä tehtävänä: suosituksista ja ohjeista ei ole mitään hyötyä, mikäli kielenkäyttäjät eivät tiedä niistä, pidä niiden noudattamista tärkeänä tai osaa hyödyntää niitä. Kolmas tehtävä onkin myös virallisten kielenhuoltoelinten vastuulla: suositusten antamisen lisäksi virallinen kielenhuolto on myös päätöksistä, ohjeista ja suosituksista tiedottamista (Kankaanpää 2013). Tärkein kielenomaksumisen huollon toteuttaja on kuitenkin koululaitos, joka määrittää, mitä kielimuotoja valitaan opetettavaksi, miten opetus toteutetaan ja miten eri kielimuotoihin

suhtaudutaan. Virallisten kielenhuoltoelinten lisäksi kieltä ovat täten huoltamassa myös koulut opetuksen kautta. Lisäksi esimerkiksi kustantamot ohjailevat kielenhuoltoa antamalla esimerkkejä kielenkäytöstä ja julkaisemalla esimerkiksi oppaita ja sanakirjoja. (Hiidenmaa 2003: 256.)

Neljäs tehtävä liittyy kielen aseman tutkimiseen ja tukemiseen. Kielenhuoltoon liittyy nimittäin myös paljon yhteiskunnallisia ja poliittisia tavoitteita. Viime aikoina yhteiskunnalliseen keskusteluun on noussut esimerkiksi englannin kielen käytön lisääntyminen ja sen negatiivinen vaikutus suomen kieleen. Kielenhuolto liittyykin vahvasti suhteeseen muita kieliä kohtaan. Aiemmin pyrittiin karsimaan vieraskielisyyksiä ja käännettiin ruotsista lainattua sanastoa omakieliseksi (Mantila 2010: 186). Nykyisin vieraskieliseen vaikutukseen ei ole suhtauduttu yhtä jyrkästi (ks. Mantila 2005), mutta aihe on edelleen pinnalla.

Kielenhuollon taustalla on aina vaikuttanut vallitseva kielikäsitteily (ks. Mantila 2005). Vanhastaan kirjakielen vakiinnuttamisessa pyrittiin omakielisyyteen, vakiintuneisuuteen, helppouteen, yleisyyteen ja johdonmukaisuuteen (Hiidenmaa 2003: 266). 1800-luvulta 1990-luvun loppupuolelle kielenhuolto oli preskriptiivistä ja ohjeistavaa, sillä tavoitteena oli yhtenäinen kirjakieli (mts. 294). Kielenhuollon tavoitteena oli kielen kehittäminen entistä korrektimmaksi ja täydellisemmäksi. Vähitellen 1990-luvun puolivälin jälkeen tämä kieliopillis-puristinen näkemys alkoi väistyä tarkoituksenmukaisuuden ja toiminnallisuuden tieltä. Samoihin aikoihin oikeakielisyyden käsite alkoi korvautua kielenhuollon käsitteellä, ja säännöt ja normit muuttuivat ohjeiksi ja suosituksiksi ja kielen kapeus ja tiukkuus moninaisuudeksi ja suvaitsevaisuudeksi. (Kolehmainen 2014: 16, 23–24.)

Nykyisin kirjakielisen standardin rinnalla onkin useita hyväksyttäviä kirjoitustapoja ja kieli nähdään yhä tilanteisemmin: kirjakieltä voidaan käyttää usealla tavalla (Hiidenmaa 2003: 259–260, 294), mikä tulee huomioida myös tässä tutkimuksessa. Kielenhuolto keskittyy nykypäivänä erityisesti kielen kuvaamiseen sekä sen aseman ylläpitämiseen sääntöjen luomisen sijaan. Toki myös uusille ohjeille syntyy tarvetta kielen muuttuessa, mutta lähtökohtaisesti nykyinen kielenhuolto tähtää kielen elinvoimaisuuden säilyttämiseen. Kielen toimivuuden ja ymmärrettävyyden näkökulmasta myös normeille ja suosituksille on tarvetta.

Vaikka kielenhuolto on paljon laajempi ilmiö kuin pelkät oikeinkirjoitussäännöt, koulukontekstissa kielenhuolto tarkoittaa ensisijaisesti kielenhuoltonormien opettamista ja harjoittelua. Kielenhuoltonormeja ei nimittäin opita sosiaalistumalla, kuten esimerkiksi ääntämys (Mäntynen 1996: 504), joten niiden opettelemiseen käytetään paljon aikaa koulussa. Yksilön, erityisesti maallikon, näkökulmasta kielenhuolto todella näyttäytyy oman kirjoituksen huoltamisena ja korjaamisena sekä koulussa

tapahtuvana opetuksena. Tärkeää olisi kuitenkin, että yksilöt tiedostaisivat sääntöjen ja suositusten taustalla vaikuttavia syitä ja hahmottaisivat niiden tilanteisuuden.

Koska tutkittavat ovat maallikkoja ja näkevät kielenhuollon toistaiseksi erityisesti koulukontekstista käsin, tässä tutkimuksessa kielenhuollolla tarkoitetaan ensisijaisesti virallisten kielenhuoltoelinten antamia suosituksia oikeinkirjoituksesta, kielitietoutta sekä kielenhuollon suositusten ja normien opettamista. Tutkimuksen taustalla on kuitenkin tässä luvussa esitelty laajempi kielenhuolto-önäkemyks, jota suhteutetaan erityisesti opiskelijoiden käsityksiin ja asenteisiin kielenhuoltoon. Seuraavaksi paneudutaan kielenhuollon käsitteen selventämiseksi sen lähikäsitteisiin ja niiden määritelmiin, koska myös monet niistä nousevat suoraan tai välillisesti esiin aineistoa analysoitaessa.

2.2 Kielenhuollon lähikäsitteet

Käsite *kielenhuolto* esiintyi ensimmäisen kerran vasta vuonna 1947 E. A. Saarimaan kirjoituksessa. Se oli kuitenkin harvinainen vielä 1950-luvullakin. (Kolehmainen 2014: 37.) Itkonen (1972: 287) paikantaa *kielenhuolto*-termin yleistymisen siihen aikaan, kun tietoinen kielenohjailu alkoi selvästi vakiintua. Tätä ennen käytössä oli ollut *oikeakielisyyden* käsite, joka syntyi jo 1800-luvun lopulla (Kolehmainen 2014: 110). Luukkosen (2006: 58) mukaan oikeakielisyydellä tarkoitetaan kielenhuoltoon kapeammin yleiskielen normien mukaisuutta.

Oikeakielisyyden käsitteen perinne näkyy edelleen vahvana, sillä kielenhuollon synonyymina käytetään vielä nykypäivänäkin käsitettä *oikeinkirjoitus*. *Kielitoimiston oikeinkirjoitusopas* (KOK 2012: 11) määrittelee oikeinkirjoituksen vakiintuneeksi ja yleisesti hyväksyttäväksi tavaksi esittää kieltä eli kirjoitetun kielen normistoksi. Vaikka nykyisin kielenhuollossa painotetaan myös tilanteisuutta ja ilmaisuvapautta, oikeinkirjoitusohjeita tarvitaan, koska kirjoitetussa kielessä ei luonnostaan ole mahdollista ilmaista kaikkia tarvittavia asioita, kuten esimerkiksi puheessa hyödynnettäviä painotuksia ja tauotuksia (Kankaanpää, Heikkilä, Korhonen, Maamies & Piehl 2010: 11–12). Oikeinkirjoituksella on siis nykypäivänäkin paikkansa, vaikkei se kielenhuollon synonyymi olekaan.

Kielenhuollon historiaan liittyy myös *kielenohjailun* käsite. Kolehmainen (2014: 18) määrittelee kielenohjailun niiksi yleisiksi toimiksi, joita tehtiin kirjakielen perustamisvaiheessa. Kielenohjailuun liittyy kielimuodon ja kielijärjestelmän ohjailu, jonka tavoitteena on mahdollisimman tarkoituksenmukainen, viestivä ja tehokas kieli. Kielenhuollon voidaan puolestaan nähdä kohdistuvan nimenomaan kielenohjailun pohjalta syntyneeseen yleiskieleen, joka on jo käynyt läpi vakiintumisen ja kodifioinnin. Kielenohjailun käsitteen lisäksi käytössä on toisinaan myös *kielisuunnittelun* käsite (ks.

esim. Haugen 1987: 59–61). Se kattaa poliitikkojen ja lingvistien ohjailemat kielisuunnittelun käytännöt sekä näiden käytäntöjen tutkimisen (Ferguson 2005: 1).

Monesti kielenhuollon käsitteen synonyymina käytetään myös *kieliopin* käsitettä. *Kielitoimiston sanakirjan* (KS s.v. *kielioppi*) mukaan kieliopilla tarkoitetaan kielen järjestelmää tai kielen rakenteen järjestelmällistä esittämistä. Sen kerrotaan jakautuvan äänne-, muoto- ja lauseoppiin. *Tieteen termipankki* (TTP s.v. *kielioppi*) puolestaan määrittelee käsitteen kielen järjestelmäksi tai rakenteeksi sekä sen kuvaamiseksi. Kielioppi jaetaan perinteisesti preskriptiiviseen eli normatiiviseen ja deskriptiiviseen kielioppiin. Preskriptiivinen kielioppi on ohjailevaa, ja siihen kuuluvat kielioppinormien lisäksi oikeinkirjoitusnormit. Deskriptiivinen kielioppi puolestaan on kielen järjestelmää kuvailevaa, eikä se pyri antamaan suosituksia kielenkäytöstä. Deskriptiivinen kuvaus voi koskea sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä. (Mp.)

Tutkimuksessa on tärkeää huomioida, että vaikka esimerkiksi oikeinkirjoituksen ja kieliopin käsitteitä käytetään usein kielenhuollon synonyymeina, ne eivät sitä ole. On myös tärkeää huomioida, että kielenhuolto koskee tyypillisesti nimenomaan standardoitua, kirjoitettua yleiskieltä. Kielenhuollosta puhuttaessa esiin nousevatkin myös *standardikielen*, *yleiskielen* ja *kirjakielen* käsitteet. Suomessa käsitys kielestä on grafisentrinen: kieltä ohjaa kirjoitettu standardikieli, jota kutsutaan kirjakieleksi (Hiidenmaa 2003: 239). Kirjakielellä voidaan toisaalta tarkoittaa myös kirjoitettua kieltä ylipäätään, joten sitä osuvampi käsite on *yleiskieli*. Yleiskielellä tarkoitetaan kirjoitetun kielen kielimuotoa sekä sen läheistä kielimuotoa, virallisuontoista puhuttua kieltä. Standardikielen katsotaan sen sijaan kattavan sekä yleiskielen että eri aloille tyypilliset erikoiskielet – siis kaikki standardoidut kielet. (Kolehmainen 2014: 21.) Standardikieli on eräänlainen ideaali: se koostuu abstrakteista normeista, joita voidaan todellisessa kielenkäytössä noudattaa, olla noudattamatta tai jotain siltä väliltä (Milroy & Milroy 1985: 23). Tässä tutkielmassa käytetään erityisesti yleiskielen käsitettä puhuttaessa kielenhuollon kohteena olevasta standardoidusta, kirjoitetusta kielestä.

2.3 Kielenhuollon normit ja suositukset

2.3.1 Normien ja suositusten syntyminen

Normin käsite liittyy vahvasti kielenhuoltoon – erityisesti siihen koulukontekstin näkökulmaan, jossa kielenhuolto nähdään ennen kaikkea oikeinkirjoituksen opettelemisena. Normit ovat sääntöjä, ohjeita tai suosituksia, jotka osoittavat sanan tai rakenteen hyväksyttävyyden ja oikeellisuuden

(Kolehmainen 2014: 19). Nykyiset, voimassaolevat suositukset on kodifioitu sanakirjoihin, kielioppiin ja kielioppaisiin (Rintala 1992: 50).

Kekäläinen (1980a: 18) jakaa normit deskriptiivisiin ja preskriptiivisiin normeihin. Deskriptiiviset normit ovat toteavia, tilastollisten keskiarvojen pohjalta syntyneitä yleistyskieliä siitä, kuinka kieltä käytetään. Esimerkiksi sanastoa ja kielioppia kuvataan usein deskriptiivisesti. Preskriptiiviset normit ovat puolestaan ohjailevia. (Rintala 1992: 50.) Kielenhuollon normeja voidaan täten kutsua myös preskriptiivisiksi oikeakielisyysnormeiksi (Mäntynen 1996: 504). Nykyisin normien ja sääntöjen sijasta puhutaan mieluummin ohjeista ja suosituksista.

Virallisen kielenhuollon suositukset koskevat aina kirjoitettua yleiskieltä (Kankaanpää 2013). Ne ovat taustaltaan ja alkuperältään erilaisia: osa normeista on otettu osaksi yleiskieltä niiden vakiintuneen aseman vuoksi, kun taas jotkin on luotu tietoisesti osaksi kirjakielen systeemiä. Kolmannen ryhmän muodostavat ne normit, jotka eivät ole välttämättömiä kirjakielen toiminnan kannalta. Niiden käyttöön liittyy usein mielipide- ja makuasioita. (Rintala 1992: 55.)

Jotkin suositukset ovat myös velvoittavampia kuin toiset: osa sopimuksista on selviä ja vakiintuneita, toiset tilanteisia, ja joskus kyseessä on ikään kuin makuasia (Hiidenmaa 2007: 124). Mantila (2005) huomauttaa, että koska kielellä on niin monenlaisia tehtäviä ja koska yleiskieltä käytetään niin monenlaisissa tilanteissa, yksiselitteisiä oikein tai väärin -neuvoja on vaikeaa – ellei jopa mahdotonta – antaa. Myös Tiililä (2012) painottaa tilanteisuuden merkitystä: kaikki kannanotot ja suositukset eivät sovi kaikkiin tilanteisiin.

Kielitoimiston oikeinkirjoitusopas (KOK 2012: 13) perustelee suositusten merkitystä sillä, että yhteisten ohjeiden myötä tekstien ymmärrettävyys ja yksiselitteisyys paranevat eikä yksittäisten laitojen tarvitse antaa omia suosituksiaan. Luukkonen (2006: 73) puolestaan mainitsee normien hyödyksi kielenkäytön toimivuuden ja vaivattomuuden, viestien tarkoituksenmukaisen välittymisen sekä tasa-arvon takaamisen kaikille kieliyhteisön jäsenille.

Jotkin normit ovat luonnollisia eli kuuluvat kielen perusrakenteeseen, mutta monet normit syntyvät keinotekoisesti, tietoisten päätösten pohjalta (Kolehmainen 2014: 19). Kielenhuollon normit kuuluvat pääsääntöisesti nimenomaan jälkimmäiseen ryhmään: ne ovat ainakin osin keinotekoisia ja syntyneet tietoisien työn pohjalta – vaikkakin usein vähitellen todellisen kielenkäytön pohjalta. Ajan myötä ne muodostuvat vakiintuneiksi ja siirtyvät eteenpäin koulutuksen kautta. (Mäntynen 1996: 504; Kankaanpää 2013.) Jotkin suositukset, esimerkiksi yhteen kirjoittamiseen ja välimerkkeihin liittyen, ovat kuitenkin jokseenkin johdettavissa kielestä ja kieliopista (Hiidenmaa 2003: 244).

Tällä hetkellä Suomen ainoa virallinen kielenhuoltoelin on Kotimaisten kielten keskus, joka syntyi vuonna 1976 Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen nimellä ja vakiinnutti nykyisen nimensä vuonna 2012 (Luukkonen 2006: 57; Kankaanpää 2013). Kotimaisten kielten keskuksella on oma kielenhuolto-osastonsa, Kielitoimisto, joka vastaa virallisesta kielenhuollosta (Kankaanpää 2013). Kielitoimiston tehtäviin kuuluu erilaisten kielenkäytön suositusten ja soveltavien ohjeiden antaminen sekä kielenkäyttäjien neuvominen. Sen apuna toimii vuonna 1949 perustettu suomen kielen tutkijoista ja eri alojen kielenkäytön asiantuntijoista koostuva suomen kielen lautakunta, joka antaa periaatteellisia ja yleisluontoisia suosituksia. (Luukkonen 2006: 57; Kankaanpää 2013.) Sekä Kielitoimiston että suomen kielen lautakunnan suositukset koskevat oikeinkirjoitusta, muoto- ja lauserakenteita, sanastoa, nimistöä ja tyyliä (Kankaanpää 2013). Tämän tutkimuksen tulkinat kielenhuoltovirheistä pohjautuvat nimenomaan Kielitoimiston suosituksiin.

Suomen kieltä siis edelleen ohjaillaan erilaisten suositusten ja ohjeiden kautta. Vaikka mikään taho ei valvo kielenkäyttöä eikä rankaise suositusten ja ohjeiden noudattamatta jättämistä, oletuksena on, että tietyissä tilanteissa niitä noudatetaan. Tämä oletus ohjaa myös omaa toimintaani tarkastellesani ammattikorkeakouluopiskelijoiden kirjoittamia tekstejä. Seuraavassa alaluvussa kerron, millaiset kielenkäytön tavat tulkiten tutkimuksessani kielenhuoltosuositusten vastaisiksi norminvastaisuuksiksi eli virheiksi.

2.3.2 Kielenhuoltovirheet

Tämän tutkimuksen kohdalla kielenhuollon tarkastelu keskittyy nimenomaan tekstienhuollon ja kielenhuoltosuositusten näkökulmaan, koska ne ovat koulukontekstissa ja maallikoiden näkökulmasta kielenhuollon oleellisimpia ilmentymiä. Tästä syystä tekstejä tarkastellaan niiden sisältämien virheiden näkökulmasta. Kuten Hurtta (2006: 29) huomauttaa, kielivirheet ovat aina suhteellisia. Siksi on tärkeää määritellä, mitä tässä tutkimuksessa pidetään virheenä eli mikä on tutkimuksessani kielenhuoltovirheen määritelmä.

Virheistä voitaisiin puhua pehmeämmin esimerkiksi norminvastaisuuksina tai normipoikkeamina. Nämä käsitteet kuvaavat paremmin virheiden suhteellisuutta ja heijastavat kielenhuollossa korostettua kielen tilannekohtaisuutta. Käsitteiden kömpelyyden vuoksi tutkimuksessa päätettiin lopulta käyttää perinteisempää virheen käsitettä, vaikka se sisältää tietynlaisen arvolatauksen. Kuten Hurtta (2006: 29) toteaa, yleiskielen huollon ja etenkin käytännön kielenkorjauksen kannalta kielivirhe on terminä edelleen toimiva.

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat ainoastaan ne kielinormit, joiden arviointi on yksiselitteistä eikä perustu esimerkiksi makuasioihin. Kirjakielen normit eivät nimittäin ole keskenään samanarvoisia, vaan vaihtelevat vaikutusalaltaan, velvoittavuudeltaan, taustaltaan ja alkuperältään. Esimerkiksi Rintala (1992: 55) jakaa normit kolmeen luokkaan: kirjakieleen otetuiksi normeiksi, kirjakieleen tehdyiksi normeiksi sekä korrektiivisiksi normeiksi. Näistä ensimmäisellä hän tarkoittaa jo varhain kieleen vakiintuneita normeja, jotka opitaan luonnollisesti sosialisaaion kautta. Kirjakieleen tehdyt normit puolestaan tarkoittavat niitä normeja, joita on tietoisesti luotu kirjakieleen. Korrektiivisetkin normit kuuluvat tietoisesti kehitettyihin normeihin, mutta eroavat aiemmasta ryhmästä siten, että niiden olemassaolo ei ole kirjakielen toiminnan kannalta välttämätöntä. Viimeisen ryhmän normit liittyvät lähinnä kielen esteettisyyteen ja tarkoituksenmukaisuuteen. Tässä tutkimuksessa keskitytään toiseen ryhmään eli kirjakieleen tehtyihin normeihin.

Tässä tutkimuksessa virheet määritellään Granlundin (2015) tapaan poikkeamaksi diskurssiyhteisössä implisiittisesti määritellystä kirjoittamisen tavasta. Diskurssiyhteisössä implisiittisesti määriteltynä kirjoittamisen tapana pidetään Kielitoimiston suositusten mukaista kieltä. Toisin sanoen kielenhuoltovirheiksi luetaan ne tapaukset, jotka eivät noudata Kielitoimiston antamia suosituksia. Virallisia kielenhuoltosuosituksia annetaan kielen eri tasoihin, kuten oikeinkirjoitukseen, muoto- ja lauserakenteisiin, sanastoon ja nimistöön liittyen. Lisäksi kielenhuoltosuosituksset voivat koskea kielen tyyliä, esimerkiksi sen selkeyttä, ymmärrettävyyttä ja sävyä. (Kankaanpää 2013.) Tässä tutkimuksessa tyyliin liittyvät virheet jätetään huomioimatta niiden vaikeatulkintaisuuden ja moniselitteisyyden vuoksi.

Tutkimukseen mukaan otettavia kielenhuollon osa-alueita kartoitettiin aiemman tutkimuksen ja kielenhuolto-oppaiden avulla, koska kyselylomaketta varten tarvittiin valmiit kielenhuollon alaluokat. Taulukossa 1 eritellään yleisesti käytettyjen kielenhuolto-oppaiden sisältöjä:

Taulukko 1. Kielenhuolto-oppaiden kielenhuoltosisällöt.

Kielitoimiston oikeinkirjoitusopas (=KOK) 2012	Kielenhuollon käsikirja 2012	Hauskaa kielenhuoltoa 2006	Uusi kieliopas 2011
Alkukirjain Kirjaimet Koodit Lyhenteet Merkit Nimet Numerot Tekstikäytännöt Tavutus Vierassanat Väli­merkit Yhdyssanat Ään­teet	Alkukirjain Kongruenssi Lauseenvastikkeet Lyhenteet Merkit Nimet Numerot Objekti Pronominit Sanajärjestys Sanavalinnat Sanojen taivutus ja johta- minen Symmetria Tavutus Tekstilajit Vierassanat Väli­merkit Yhdyssanat	Alkukirjain Lyhenteet Merkit Numerot Pronominit Taivutus Vierassanat Yhdyssanat	Alkukirjain Astevaihtelu Korjauslukumerkinnät Lauseenvastikkeet Loppukahdennus Lyhenteet Nominien lauseoppia Nominitaivutus Numerot Sanajärjestys Typografia Verbien lauseoppia Verbitaivutus Vierassanat Viitteet ja lähdeluettelo Väli­merkit Yhdyssanat Ymmärtämistä vaikeutta- vat lauserakenteet

Kaikissa kielenhuolto-oppaissa mainittiin isoon ja pieneen alkukirjaimeen, lyhenteisiin, numeroiden ja vierassanojen oikeinkirjoitukseen sekä yhdyssanoihin liittyvät kielenhuoltosuositukset. Kolmessa neljästä kielenhuolto-oppaassa käsiteltiin lisäksi merkkien oikeinkirjoitusta ja väli­merkkejä. Myös tavutukseen, taivutukseen, sanavalintoihin ja lauserakenteisiin liittyvät suositukset nousivat esille useammassa oppaassa. Sanavalintojen suhteen puhuttiin erityisesti pronomini­en valinnasta, mutta luokasta päätettiin puhua sanavalintoina, koska myös konjunktionvalinta voi olla merkittävä seikka. Sanavalinnoilla ei kuitenkaan tarkoiteta tyylillisiä valintoja, vaan nimenomaan virheeksi määriteltävissä olevia tapauksia. Loput kirjoissa esiintyneet maininnat liittyivät tekstikäytäntöihin tai tyylillisiin seikkoihin, joten ne jätettiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Kielenhuolto-oppaiden sisältöjen perusteella kielenhuoltovirheiden rungoksi saatiin seuraava:

isot ja pienet alkukirjaimet
 lyhenteiden oikeinkirjoitus ja taivutus
 numeroiden oikeinkirjoitus ja taivutus
 vierassanojen oikeinkirjoitus ja taivutus
 yhdyssanat
 merkkien oikeinkirjoitus ja taivutus
 välimerkit
 tavutus
 sanojen taivutus
 sanavalinnat
 lauserakenteet

Luokittelu vastaa jokseenkin aiemmassa tutkimuksessa tehtyjä luokitteluja. Esimerkiksi Saviniemi (2015: 118) on jaotellut tutkimuksensa vastaajien ajatuksia oikeinkirjoituksen, lauserakenteiden, muotorakenteiden, tyylin, merkityksen, äännerakenteen ja ääntämisen, asenteiden, ammattitaidon ja käytäntöjen luokkiin. Näistä luokista tähän tutkimukseen otettiin ainoastaan oikeinkirjoitukseen sekä lause- ja muotorakenteisiin liittyvät seikat, koska muut eivät olleet saavutettavissa valitun aineiston kautta tai niiden tulkitseminen virheeksi oli liian monitulkintaista. Granlund (2015: 49) on puolestaan tästä jaottelusta poikkeavasti jakanut virheet ortografisiin, leksikaalisiin, kieliopillisiin ja muihin virheisiin. Ortografisiin virheisiin lukeutuivat erilaiset välimerkkivirheet ja huolellisuusvirheet, leksikaalisiin virheisiin yhdyssanavirheet ja muut leksikaaliset virheet ja kieliopillisiin virheisiin erilaiset sanavalintaan, taivutukseen ja syntaksiin liittyvät virheet. Koska tässä tutkimuksessa haluttiin keskittyä kielenhuollollisiin virheisiin eli oikeinkirjoitusvirheisiin, Granlundin jaottelua ei koettu sopivaksi.

Saviniemen (2015: 121) tutkimuksessa oikeinkirjoituksen piiriin liittyivät tämän tutkimuksen luokittelusta alkukirjaimet, lyhenteet, numerot, vierassanat, yhdyssanat, merkit ja välimerkit. Lisäksi Saviniemi mainitsee äänteiden pituuden, päiväysten oikeinkirjoittamisen sekä nimien oikeinkirjoituksen ja kirjoitusasut ylipäätään. Tästä syystä Saviniemen luokittelun pohjalta vierassanojen oikeinkirjoitus laajennettiin sanojen oikeinkirjoitukseksi ylipäätään. Kyseiseen luokkaan ajateltiin sisältyvän myös äänteiden pituuden oikea merkitseminen. Tätä valintaa tukee myös tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden suomen kielen ja viestinnän opettajan kommentti siitä, etteivät kaikki opiskelijat välttämättä ymmärrä *vierassana*-käsitteen merkitystä. Lisäksi tavutus päätettiin jättää pois, sillä

tietokoneella kirjoittaessa tulee vastaan vain harvoin tilanteita, joissa tavutuksen suhteen voisi tehdä virheen. Näiden muutosten jälkeen kielenhuoltonormien luokittelu näyttää seuraavalta:

Oikeinkirjoitus

- isot ja pienet alkukirjaimet
- lyhenteiden oikeinkirjoitus ja taivutus
- merkkien oikeinkirjoitus ja taivutus
- numeroiden oikeinkirjoitus ja taivutus
- sanavalinnat
- sanojen oikeinkirjoitus ja taivutus
- välimerkit
- yhdyssanat

Muotorakenne

- sanojen taivutus

Lauserakenne

- lauserakenteet

Tässä luokittelussa oikeinkirjoitus on selvästi painottunut, sillä muoto- ja lauserakenteet käsitellään yhtenä isona luokkana, vaikka esimerkiksi Saviniemi on käsitellyt tarkemmin myös ilmiöiden alalajeja. Tähän valintaan syynä on oikeinkirjoituksen korostuminen kielenhuollossa. Muoto- ja lauserakenteet liitetään nimittäin usein kielenhuollon sijasta kieliopin piiriin. Ne päätettiin silti sisällyttää tutkimukseen, joskin laajempina luokkina. Muodostetut luokat toimivat itse tutkimuksessa erityisesti kielenhuoltovirheiden ja opiskelijoiden itsearviointien kohteena. Ennen analyysiin siirtymistä tarkasteluun otetaan tutkimuksen kannalta oleellinen konteksti, ammattikorkeakoulutus.

3 AMMATTIKORKEAKOULUTUS SUOMESSA

Se, että tutkittavat ovat nimenomaan ammattikorkeakouluopiskelijoita, vaikuttaa suuresti siihen, mistä näkökulmasta kielenhuoltokäsityksiä ja -asenteita tarkastellaan. Opiskelijoilla on tietynlaiset ammatilliset tavoitteet, ja heidän koulutusohjelmansa saattavat ohjata tietynlaiseen näkemykseen oman alan asiantuntijuudesta ja tarvittavista taidoista. Tästä syystä on tärkeää pohjustaa, millaisesta koulutuksesta on kyse eli mitä ammattikorkeakoulut ovat, millaista niiden opetus on ja millaisia ovat ammattikorkeakoulutuksen tavoitteet.

3.1 Ammattikorkeakoulutus Suomessa

Ammattikorkeakoulujärjestelmä kehittyi Suomeen 1990-luvun alkupuolella aiempien oppilaitosten yhdistämisen ja uudelleen organisoinnin kautta (Helakorpi & Olkinuora 1997: 6; Helakorpi 2010c: 39). Mallina käytettiin erityisesti Saksan ja Hollannin korkeakoulurakennetta (Kurtakko & Mutka 1996: 3), jonka mukaisesti käyttöön otettiin niin sanottu duaalijärjestelmä, jossa toimii rinnakkain kaksi korkeakoulusektoria (Ahmaniemi & Setälä 2003: 19). Ammattikorkeakoulut muodostavatkin Suomen korkeakoululaitoksen yhdessä yliopistojen kanssa.

Ammattikorkeakoulujen erityistehtävä on vastata työelämän vaatimuksiin, tukea ammatillista kasvua sekä osallistua työelämän ja aluekehityksen edistämiseen opettamisen, tutkimisen, kehittämisen, innovoinnin ja taiteellisen toiminnan kautta (Ammattikorkeakoululaki 932/2014; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Tehtävänä on kouluttaa käytännön ammattilaisia, jotka saavat jo opiskeluaikanaan vahvan yhteyden työelämäänsä (Lampinen 1995: 16). Yliopistokoulutuksessa sen sijaan korostuvat ammattikorkeakoulutusta enemmän tieteellinen tutkimus ja siihen perustuva opetus (Ahmaniemi & Setälä 2003: 19).

Ammattikorkeakoulujen opinnot järjestetään koulutusohjelmina, jotka suuntautuvat tiettyihin ammatteihin (Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995 § 6). Opinnot jakautuvat perus- ja ammattiopintoihin, vapaasti valittaviin opintoihin, ammattia edistävään harjoitteluun sekä opinnäytetyöhön (mp. § 4). Alakohtaisten ammattiopintojen lisäksi opinnot siis sisältävät perusopintoja, joiden sisällöt ovat laaja-alaisempia (mp. § 7). Ammattikorkeakoulutusta ohjaavat siis samanaikaisesti yleiset sekä koulutusohjelmakohtaiset ja ammatilliset kompetenssitavoitteet (ks. *Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit*).

Opiskelijat hakeutuvat tiettyyn koulutusohjelmiin toisen asteen koulutuksen pohjalta, joten ammattikorkeakouluun voivat hakea opiskelemaan ne, jotka ovat suorittaneet joko ammatillisen perustutkinnon tai lukion oppimäärän. (Ammattikorkeakoululaki 932/2014 § 25.) Vuonna 2016 kaikista ammattikorkeakouluihin hyväksytyistä 28 470 opiskelijaa oli suorittanut ylioppilastutkinnon ja 19 107 opiskelijaa ammatillisen tutkinnon (Opetushallituksen tilastopalvelut 2018a).

Vuonna 2018 Suomessa oli 23 ammattikorkeakoulua. Tutkimuksen kohteeksi valittu Seinäjoen ammattikorkeakoulu (SeAMK) on noin 5000 opiskelijallaan keskisuuri ammattikorkeakoulu verrattuna muihin Suomen ammattikorkeakouluihin (Opetushallituksen tilastopalvelut 2018b; Seinäjoen ammattikorkeakoulu 2018). SeAMK perustettiin vuonna 1992 väliaikaisen kokeiluluvan turvin, ja se vakinaisti asemansa vuonna 1995 muiden ensimmäisten ammattikorkeakoulujen joukossa. Seinäjoen ammattikorkeakoulu jakautuu nykyisin neljään yksikköön: liiketoiminnan ja kulttuurin, ruoan, sosiaali- ja terveysalan ja tekniikan yksikköön. (Mp.)

Ammattikorkeakoulutuksen tavoitteita ja toimintaperiaatteita on mahdollista tarkastella ammattikorkeakoulupedagogiikan käsitteen kautta, sillä se tarkoittaa niitä oppimisen ja opetuksen tavoitteita, sisältöjä, menetelmiä ja materiaaleja, jotka ovat käytössä nimenomaan ammattikorkeakouluissa (Korhonen 2000: 84). Ammattikorkeakoulupedagogiikan käsite siis paljastaa, millaisia toimintatapoja ammattikorkeakoulussa on ja millaisia ovat ammattikorkeakoulutuksen tavoitteet.

Ammattikorkeakoulupedagogiikan rakentumisen kannalta oleellisia ovat ammattialaan ja työelämään liittyvät tavoitteet, jotka heijastuvat myös opetusmenetelmiin ja -materiaaleihin. Ammatillisista tavoitteista huolimatta kyseessä on kuitenkin myös korkeakoulutasoista opetusta tarjoava organisaatio, mistä syystä se eroaa ammatillisesta peruskoulutuksesta. Laakkosen (2003: 274) mukaan ammattikorkeakoulupedagogiikka onkin yksinkertaisesti korkeakoulupedagogiikkaa, jossa huomioidaan ammatillisuus ja ammattitaito. Nimenomaan ammatillisuus ja taito-opin korostaminen erottavat ammattikorkeakoulun yliopistosta (Volanen 2003: 36). Opetus perustuu silti yliopistojen tapaan tieteelliseen, tutkittuun tietoon ja opiskelijan omaan vastuuseen (Laakkonen 2003: 274–275).

Ammattikorkeakoulupedagogiikan lähikäsitteitä ovat korkeakoulupedagogiikan lisäksi ammatikasvatus sekä ammatteisivistys. Ammatikasvatus kytkeytyy työelämään ja sen tarpeisiin, ja siinä oleellista on tieteellisen ja teoreettisen tiedon yhdistyminen käytännön tietoon ja taitoon (Helakorpi 2010a: 7). Koulutus näyttäytyy täten sekä yksilön tarpeiden että työelämän ja yhteiskunnan kehittämisen välineenä, mikä asettaa lisäpaineita ammattikorkeakoulutukselle ja sen opettajille, joiden pitäisi pystyä ennakoimaan työelämän ja yhteiskunnan tarpeita. Volanen puolestaan (2003: 37) määrittää ammattikorkeakoulujen tavoitteeksi ammatteisivistyksen. Myös Helakorpi (2010c: 36) käyttää

ammattikasvatuksen ja -pedagogiikan käsitteiden lisäksi ammattisivistyksen käsitettä, jolla hän viittaa kokonaisvaltaiseen tietämykseen ja osaamiseen sekä teoreettisten ja käytännöllisten tietojen soveltavaan hallintaan ja ymmärrykseen. Ammattisivistyksessä yhdistyvät siis sekä teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto että kokemuksellinen tieto, jota tietyssä ammatissa tarvitaan.

Ammattipedagogiikka näkyy ammattikorkeakouluissa monella eri tasolla. Opiskelu liittyy vahvasti työelämään, mikä ilmenee muun muassa opinnäytetöiden sisällöissä, oppimateriaaleissa sekä opettajille asetetuissa vaatimuksissa (Helakorpi & Olkinuora 1997: 10). Samanaikaisesti opetuksessa kuitenkin painotetaan myös teoreettista opetusta ja tutkimuksen tekemistä (Lampinen 1995: 16). Tässä tutkimuksessa on tärkeää huomioida, että tutkittavat opiskelevat organisaatiossa, jossa korostuvat teorian ja tutkimuksen lisäksi vahvasti nimenomaan käytännöllisyys ja ammatillisuus.

Toisaalta huomioitava on, että ammattikorkeakoulupedagogiikkaa luonnehtii myös alakohtaisuus: yleisten, kaikille yhteisten kompetenssien lisäksi jokaisella alalla on omat koulutusohjelmakohtaiset ja ammatilliset kompetenssinsa. Kompetensseilla tarkoitetaan laajoja osaamiskokonaisuuksia, jossa yhdistyvät tiedot, taidot ja asenteet ja jotka muodostavat perustan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiselle, työelämässä toimimiselle ja yhteistyölle. (*Ammattikorkeakoulututkimuksen suorittaneiden yleiset kompetenssit.*) Alakohtaiset kompetenssit on tärkeää huomioida eri koulutusohjelmien opiskelijoita vertailtaessa. Kompetensseista puhutaan enemmän seuraavassa luvussa siirryttäessä käsittelemään suomen kielen ja viestinnän opetusta ammattikorkeakouluissa.

3.2 Suomen kielen ja viestinnän opetus ammattikorkeakouluissa

Se, että ammattikorkeakoulun tavoitteena on yhdistää toisiinsa sekä teoria, käytäntö että elinkeinoelämä, vaikuttaa myös kielitaitovaatimuksiin ja siten myös suomen kielen ja viestinnän opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin (Julkunen 2004: 99). Ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksen tavoitteena on saavuttaa opiskelijoilta työelämässä edellytettävä viestintätaito (Pyykkö, Tuomi, Juurakko-Paavola & Fiilin 2007: 146). Viestinnän opinnot ovat hyvin tärkeitä tulevaisuuden kannalta, sillä erilaisia kieli- ja viestintätaitoja tarvitaan nykyisin kaikilla aloilla ja asiantuntijuuteen kuuluvat sekä sujuva suullinen että kirjallinen viestintä (ks. Kotilainen 2009; Sajavaara 2010). Suomen kielen ja viestinnän kursseille kasautuu tästä syystä hyvin paljon tiedollisia ja taidollisia vaatimuksia.

Toistaiseksi ammattikorkeakoulut saavat kuitenkin itse määritellä, mikä on heidän mielestään riittävä kielitaito. Asetuksessa ammattikorkeakouluopinnoista (256/1995 § 7) yhdeksi ammattikorkeakouluopintojen tavoitteeksi mainitaan riittävä viestintä- ja kielitaito. Määritelmäksi riittävästä

kielitaidosta annetaan ainoastaan virkamiehiltä vaadittavan kielitaidon saavuttaminen (mp. § 8), joka ei kuitenkaan matalan vaatimustasonsa vuoksi voi toimia äidinkieliselle suomen kielen puhujalle kielen riittävyyden todellisen mittarina. Suomen kielen tasoa testataan vasta opintojen loppuvaiheessa kypsyysnäytteellä, jossa arvioidaan opinnäytetyön pohjalta kirjoitetun tekstin avulla, onko opiskelijan suomen kielen taito riittävän hyvä (mp. § 10). Ammattikorkeakouluasiantuntijoiden ja opetus-suunnitelmatyötä tekevien vastuulle jää päättää, millainen opetus takaa kullakin alalla riittävän viestintä- ja kielitaidon.

Eri aloilla vaadittavat kompetenssit ovat tietysti erilaisia, sillä myös työ ja siinä vaadittava asiantuntijuus vaihtelevat aloittain. Tästä huolimatta koulutusohjelmista on pyritty löytämään myös yhteisiä osaamis- ja tavoitealueita, joiden pohjalta on luotu erilaisia taitotavoitteita. Esimerkiksi Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry on luonut näistä yhteisistä tavoitteista suosituksen ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleisistä kompetensseista (ks. *Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit*). Kompetensseilla tarkoitetaan suosituksessa pätevyyttä ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä – siis laajoja osaamiskokonaisuuksia, joissa yhdistyvät yksilön tiedot, taidot ja asenteet. Yhdeksi tällaiseksi yleiseksi kompetenssialueeksi nimetään viestintä- ja vuorovaikutustaidot, jonka osa-alueista mielenkiintoisia tämän tutkimuksen näkökulmasta ovat asioiden kirjallisen esittämisen taito, viestintätyyliin huomiointi sekä oman alan tyypilliset viestintätilanteet. Nämä taidot nimetään siis kaikkien alojen yhteisiksi kompetensseiksi.

Suomen kielen ja viestinnän opinnot, joihin kielenhuolto-opetus tyypillisesti sisältyy, voivat kuulua joko perusopintoihin tai ammatillisiin opintoihin. Suomen kielen ja viestinnän opetuksen määrä vaihtelee: Antilan (2013: 46) tutkimuksessa mukana olleissa koulutusohjelmissä viestintäkursien laajuuksien keskiarvot vaihtelivat 3,23 opintopisteestä 5,25 opintopisteeseen. Laskelmissa ei kuitenkaan huomioida niitä koulutusohjelmia, joissa suomen kieltä ja viestintää ei ollut laisinkaan, eikä mahdollisia ammatillisiin opintoihin integroitua suomen kielen ja viestinnän opintoja, joten ne eivät kerro koko totuutta suomen kielen ja viestinnän opetuksen määrästä. Joka tapauksessa keskiarvot paljastavat eri koulutusohjelmien välisten erojen lisäksi suomen kielen ja viestinnän opintojen vähäisen määrän. Useat tahot ovat esittäneet, että suomen kielen ja viestinnän opintoja tulisi olla kaikissa koulutusohjelmissä vähintään viiden opintopisteen verran (ks. esim. Ahopelto, Tanskanen ja Tolonen-Kytölä 2015; *Hyvän virkakielen toimintaohjelma* 2014). Keskiarvot osoittavat, että humanistista ja kasvatustalaa lukuun ottamatta kaikilla aloilla jäädytään keskiarvojen perusteella tämän suosituksen alapuolelle.

Antilan (2013: 64) tutkimuksen mukaan eri ammattikorkeakoulujen suomen kielen ja viestinnän kurssit ovat keskenään yllättävän yhteneväisiä. Kaikki suomen kielen ja viestinnän opinnot näyttävät esimerkiksi sisältävän sekä suullisen että kirjallisen viestinnän sisältöjä. Pieniä painotuseroja kuitenkin näyttää olevan: kurssien nähtiin Antilan mukaan painottuvan joko työelämän viestintään tai yhteisöviestintään, kirjalliseen ja suulliseen viestintään, yleisiin viestinnän perustaitoihin tai suomen kielen tai äidinkielen opetukseen. Sisällöt eivät välttämättä eri painotuksissa eroa suuresti toisistaan, mutta se, millaisesta lähtökohdasta asioita lähdetään tarkastelemaan, vaikuttaa suuresti: onko kyseessä yhtenäinen työelämän taitopankki vai toisistaan irrallisista asioista koostuva kertauskurssi?

Antila (2013: 38) tarkasteli tutkimuksessaan myös ammattikorkeakoulujen viestinnän opetukseen tarkoitettuja oppikirjoja. Niissä viestinnän kurssien sisällöiksi mainittiin puheviestintä, kirjoitusviestintä, viestin tuottaminen ja tulkinta, argumentointi, tiedonhankinta ja raportointi, tutkimusviestintä, työnhakuviestintä, yhteisöviestintä, työelämän kirjallinen ja suullinen viestintä, verkkoviestintä, yhteistoiminnallisuus sekä viestintätaidot oppimistaitoina. Myöhemmin opintosuunnitelmia tarkastellessaan Antila täydensi kirjojen nimeämiä sisältöalueita lisäämällä kokoukset, tietotekniikan, kielenhuollon, asiakirjat, median ja itsearvioinnin mukaan opetuksen sisältöihin (mts. 43). Kursseilla käsiteltäviä sisältöjä näyttää siis olevan paljon, ja ne poikkeavat toisistaan suuresti. Yhteistä niille on kuitenkin yhteys joko opintoihin tai tulevaan ammattiin.

Olennaiseksi nousevatkin kieli- ja viestintäopinnot merkityksellisyys ja integroitavuus: koska ammattikorkeakouluopinnot tähtäävät kaikessa opetuksessaan nimenomaan ammatilliseen asiantuntijuuteen yleissivistävän koulutuksen sijaan, myös kieli- ja viestintäopinnot nivoutuvat tiukasti tulevan työelämän kieli- ja viestintätilanteisiin. Toisaalta joidenkin kieli- ja viestintäopinnot voidaan nähdä olevan myös opintoja tukevia ja esimerkiksi opinnäytetyön kirjoittamiseen valmistavia. Granlundin (2015: 18) mukaan ammattikorkeakoulussa ovat rinnakkain kaksi diskurssiyhteisöä, ammatillinen yhteisö ja korkeakouluyhteisö. Suomen kielen ja viestinnän opintojen tulisi pyrkiä molempien yhteisöjen kieli- ja viestintätaitotarpeiden täyttämiseen.

Seinäjoen ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa (2018) viestintätaitojen kurssin tavoitteiksi nimetään taidot toimia erilaisissa esiintymis- ja ryhmäviestintätilanteissa, analysoida ja arvioida omia viestintätaitoja ammatillisesta näkökulmasta sekä hyödyntää Seinäjoen ammattikorkeakoulun kirjallisten töiden ohjeita. Mainittuja kurssisisältöjä puolestaan ovat viestintätyylin analysointi, esiintymistaito ja vuorovaikutus, ryhmäviestintätaito sekä kirjallisten töiden raportointiohjeet. Kirjallisten raportointiohjeiden yhteydessä mainitaan lähdeviittaustekniikan, referoinnin sekä mallipohjan käyttämisen ohella myös kielenhuolto.

Suomen kielen ja viestinnän opintojen sisältöjä ja tavoitteita suunniteltaessa ja arvioidessa tärkeää olisi pitää mielessä nimenomaan ne tiedot ja taidot, joita opiskelijat tarvitsevat tulevassa ammatissaan. Rajander (2015: 72) on kysynyt tutkimuksessaan ammattikorkeakoulujen suomen kielen ja viestinnän opettajilta, kuinka hyvin ammattikorkeakoulujen suomen kielen ja viestinnän opetus heidän mielestään vastaa työelämän vaatimuksiin ja mitkä aihepiirit heidän mielestään ovat tärkeimpiä työelämässä. Noin 40 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että opetus vastaa vaatimuksia täysin tai jokseenkin. Täten yli puolet opettajista piti opintojen ja työelämän vastaavuutta jollain tavalla puutteellisenä, mikä on ehdottomasti mielenkiintoinen ja huomionarvoinen tulos. Tärkeimmiksi taidoiksi nostettiin kirjoittaminen, kielenhuolto, tekstin tuottaminen, vuorovaikutusosaaminen sekä verkostoituminen. Kielenhuoltoa pidettiin varsin olennaisena osana ammatillisen kielen ja viestinnän kehittämistä, minkä vuoksi sen tarkastelu ammattikorkeakoulutuksen kontekstissa on hyvin mielenkiintoista. Seuraavaksi esitellään kielenhuollon opetusta ammattikorkeakouluissa.

3.3 Kielenhuolto-opetus ammattikorkeakouluissa

Suomen kielen ja viestinnän opetuksessa yhdistyvät ammattikorkeakoulun moninaiset tavoitteet: opetuksessa on huomioitava yksilön taitotasot ja tarpeet, tulevan ammatin vaatimukset sekä opinnoissa pärjäämisen kannalta tarvittava osaaminen. Nämä tavoitteet tulisi pitää mielessä myös kielenhuollon opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa.

Kirjallisen viestinnän hallinta ei ole enää vain tiettyjen alojen ammattilaisten vastuulla, vaan kuuluu kaikkien ammattitaitoihin, ja sen tavoitteena on lähes kaikissa ammateissa tarkkuus ja täsmällisyys (Takala & Tarkomaa 2014: 62). Kielenhuolto-osaaminen onkin tärkeä osa asiantuntijan ammattikieltä alalla kuin alalla. Hiidenmaan (2003: 121) mukaan kielenhuolto on tärkeä aihealue ammatillisesta näkökulmasta erityisesti siitä syystä, että erityiskielten yleistyessä on tärkeää, että eri alojen ammattilaiset pystyvät viestimään mahdollisimman yleiskielisesti, selkeästi ja tarkasti. Näin vältetään eri ihmisryhmien välisiltä kommunikaatiokatkoksilta.

Kielenhuollon tärkeys on selvästi tiedossa, sillä kielenhuolto nousi esiin kaikkien Antilan (2013: 54) tutkimuksessa mukana olleiden koulutusohjelmien suomen kielen ja viestinnän kurssien sisällöissä. Myös opettajat ovat sitä mieltä, että kielenhuolto on tärkeä osa ammatillista kielellistä osaamista: Rajanderin (2015: 72) tutkimuksessa ammattikorkeakoulujen suomen kielen ja viestinnän opettajat nostivat kielenhuollon yhdeksi työelämän kannalta merkittävimmäksi aihealueeksi.

Antilan (2013: 54) aineiston mukaan kielenhuoltoa näytetään lähestyttävän kolmesta eri näkökulmasta: joissain opetussuunnitelmissa painottui omien tekstien arviointi, muokkaaminen ja huoltaminen, toisissa erilaisten kielenhuoltoharjoitusten tekeminen ja kolmansissa oikeinkirjoitussääntöjen opiskeleminen. Toisaalta suhtautumista kielenhuoltoon korostavat myös tavat kuvata sitä opetussuunnitelmassa: Antilan tutkimissa opetussuunnitelmissa kielenhuoltoon liitettiin usein sanamuodot *kielillisesti ja tyylillisesti moitteeton* sekä *täsmällinen ja virheetön suomen kieli*, jotka osaltaan antavat viitteitä siitä, miten kielenhuoltoa opetuksessa käsitellään.

Ammattikorkeakoulun tavoitteiden mukaisesti kielenhuoltoa olisi tärkeää käsitellä nimenomaan ammattitaidon ja käytännön hyödyn näkökulmasta. Esimerkiksi Takala ja Tarkomaa (2014: 63) pitävät ammattitekstien kielenhuollon kannalta oleellisimpana tekstilajien konventioiden tuntemusta, oikeinkirjoitussääntöjen käsittelyä asiayhteydessään, tilanteisuuden ymmärtämistä sekä ammattikielen sanaston ja erityispiirteiden haltuun ottamista. Vaikka kielenhuoltoa näytetään pidettävän tärkeänä osana kieli- ja viestintätaitoa, laajempaa selvitystä ammattikorkeakoulujen kielenhuollon opetuksesta ei toistaiseksi ole saatavilla.

4 ASETEIDEN, KÄSITYSTEN JA VIRHEIDEN TUTKIMINEN

Aiemmissa luvuissa määriteltiin, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan kielenhuollolla, sekä esiteltiin sen eri ulottuvuuksia. Tämän jälkeen tutustuttiin tutkimuksen tärkeään kontekstitekijään, ammattikorkeakoulutukseen. Koska ammattikorkeakouluopiskelijoita ja kielenhuoltoa tutkitaan nimenomaan asenteiden, käsitysten ja virheiden näkökulmasta, tärkeää on vielä ennen analyysiin siirtymistä pohjustaa asenteiden, käsitysten ja taitojen tutkimiseen liittyviä teoreettisia lähtökohtia. Tässä luvussa määritellään tärkeitä käsitteitä, tutustutaan maallikoiden kielikäsitteisiin ja -asenteita tutkivaan kansanlingvistiikkaan sekä paneudutaan kielivirheiden tutkimisen menetelmiin.

4.1 Kansanlingvistinen asennetutkimus

4.1.1 Asenteen määritelmä

Asenne on arkikielestäkin tuttu käsite. Tieteellinen termi eroaa kuitenkin arkikielen merkityksestä, joten on syytä määritellä, mitä asenteilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Ihmisillä on paljon tietoisia ja tiedostamattomia asenteita hyvin monenlaisia asioita kohtaan. Myös kieliasenteet voivat koskea monenlaisia ilmiöitä: eri kieliä tai murteita, kielen osa-alueita kuten rakenteita, ääntämistä, sanastoa ja kielioppia sekä kielen käyttäjiä. Ennen varsinaisiin kieliasenteisiin siirtymistä pohditaan vielä asenteen käsitteen yleistä määritelmää.

Asenteen käsitettä on pyritty määrittelemään erityisesti yhteiskuntatieteiden piirissä. Määritelmiä on ollut vuosien saatossa monenlaisia. Ne voidaan jakaa kahtia siten, että ensimmäistä ryhmää edustavat määritelmät, joissa asenteet nähdään yksilulotteisina painottaen emotionaalista reaktiota, kun taas toiseen ryhmään kuuluvat määritelmät, joissa kognitio ja käyttäytyminen näyttäytyvät tunteiden kanssa yhtä tärkeinä komponentteina (Erwin 2001: 14).

Toisen ryhmän määritelmien mukaan asenteet rakentuvat kolmesta komponentista, kognitiosta, tunteista ja käyttäytymisestä, jotka ovat yhteydessä toisiinsa (Erwin 2001: 22). Kognitiivinen osa sisältää kaiken tietämyksen kohteesta: sitä koskevat tiedot, käsitykset, mielipiteet sekä ajatukset (Deprez & Persoons 1986: 125; Fishbein & Ajzen 1975: 12). Emotionaaliseen komponenttiin liittyvät puolestaan myönteiset tai kielteiset tunteet sekä kohteen varsinainen arviointi esimerkiksi esteettisyyden tai mieleisyyden suhteen. Käyttäytymisen komponentissa käsitykset ja tunteet yhdessä saavat

yksilön toimimaan tietyllä tavalla – esimerkiksi käyttämään kieltä tietyllä tavalla. (Garrett 2010: 23; Mielikäinen & Palander 2002: 88.)

Ensimmäisiä tunnettuja asenteen määritelmiä edustaa Thurstonen (1931) näkemys, jonka mukaan asenteet ovat psykologiseen kohteeseen kohdistuvia myönteisiä tai kielteisiä asenteita. Thurstonen määritelmässä korostuu nimenomaan tunne tiettyä objektia kohtaan (Garrett 2010: 19). Tunnetuin asenteen määritelmä on kuitenkin Gordon Allportin (1954) tapa selittää asenteet opittuina taipumuksina ajatella, tuntea ja käyttäytyä tietyllä tavalla tiettyä kohdetta kohtaan. Thurstonesta poiketen Allport kannattaa siis asenteiden monikomponenttisuutta korostaessaan myös kognition ja käyttäytymisen merkitystä (Erwin 2001: 14).

Fishbein & Ajzen (1975: 15) tukevat sekä Allportin että Thurstonen määritelmää ehdottaessaan asenteen olevan taipumus reagoida johdonmukaisesti myönteisesti tai kielteisesti tiettyyn kohteeseen, kuten esimerkiksi henkilöön, ryhmään, tapahtumaan, tilanteeseen, faktaan, kieleen tai kielimuotoon. Asenteet ovat siis heidän mukaansa vahvasti affektiivisiä. Määritelmässä mainitaan, että asenteet voivat kyllä perustua kognitiiviseen puoleen eli käsitysten joukkoon, mutta eivät välttämättä mihinkään tiettyyn käsitykseen kohteesta (mts. 14). Lisäksi Fishbein ja Ajzen uskovat, että asenne ei altista henkilöä tiettyyn käyttäytymiseen, vaan aiheuttaa vain tietynlaisia aikomuksia, jotka ovat yhteydessä affektiivisuuden eli tunteiden laatuun ja määrään. Heidän mukaansa käyttäytyminen ei siis ole suoraan ennustettavissa asenteiden pohjalta. (Mts. 15.) Näkemyksen mukaan käsitykset, tunteet ja käyttäytyminen ovat toisistaan erillisiä yksiköjä, jotka saattavat olla yhteydessä toisiinsa joissakin tilanteissa, mutta eivät välttämättä ole (Oskamp & Schulz 2005: 10–11).

1980-luvulla Oppenheim (1982) monipuolisti asenteen määritelmien kirjoja ottaessaan asenteen määrittelyyn uuden näkökulman. Hänen mukaansa asenteet ovat sisäisiä, mentaalisia abstraktioita, joita ei voida havaita suoraan, vaan ne ovat pääteltävissä ihmisen ulkoisesta toiminnasta kuten uskomusten, verbaalisten lausuntojen ja reaktioiden, ideoiden, mielipiteiden, tunteiden ja käyttäytymisen kautta (Garrett 2010: 19).

Asenteita voidaan määritellä myös niiden funktioiden mukaan. Tästä näkökulmasta asenteiden nähdään aina palvelevan yksilöä jollain tavalla. Esimerkiksi Katz (1960: 170) on käsitellyt asenteita tällaisesta funktionaalisesta näkökulmasta pyrkien ymmärtämään syitä sille, miksi ihmisillä on tietynlaisia asenteita. Hän nimeää asenteiden funktioiksi välineellisen, egoa puolustavan, arvojen ilmentämisen sekä tietämyksen funktiot (ks. mts. 170–173).

Sosiaalipsykologien yleisesti hyväksymä määritelmä, joka myös toistuu jollain tasolla kaikissa esitellyissä määritelmissä, on siis asenteiden näkeminen psykologisina taipumuksina, joita ilmaistaan

arvioimalla tiettyä kohdetta jonkinasteisella kielteisyydellä ja myönteisyydellä (Gass & Seiter 1999: 44). Asenteet ohjaavat suhtautumista ympäröivään maailmaan ja helpottavat eri tilanteissa toimimista ilman, että jokainen tilanne tarvitsee arvioida erikseen (Puohiniemi 2002: 5). Tähän määritelmään tukeudutaan tässäkin tutkimuksessa. Lisäksi Saviniemen (2010: 27) tapaan nojaututaan myös näkemykseen, jossa asenteet nähdään nimenomaan opittuina taipumuksina ajatella, tuntea ja käyttäytyä tietyllä tavalla kielenhuoltoa kohtaan.

4.1.2 Käsitysten määritelmä

Kuten Preston (2013: 51) toteaa, on oleellista pohtia, millaisia käsityksiä, oletuksia ja stereotypioita asenteiden taustalla on, koska ne vaikuttavat asenteiden muodostumiseen. Tästä syystä tutkimuksessa päätettiin selvittää opiskelijoiden kielenhuoltoasenteiden lisäksi myös heidän käsityksiään kielenhuollosta. Siksi määrittelen nyt myös, mitä tarkoitan tässä tutkimuksessa puhuessani käsityksistä.

Fishbein ja Ajzen (1975: 12) määrittelevät käsityksen asenteen tiedolliseksi puoleksi eli informaatioksi jostain kohteesta. Myös Garrett (2010: 31) pitää käsityksinä nimenomaan asenteiden kognitiivista puolta. Joissain asenteen määritelmissä käsitysten siis nähdään sisältyvän suoraan asenteeseen yhdessä tunteiden ja käyttäytymisen kanssa. Nämä näkemykset vahvistivat entisestään sitä ajatusta, että asenteiden tutkimiseksi ja ymmärtämiseksi on tärkeää kartoittaa myös tutkimukseen osallistuvien käsityksiä.

Fishbeinin ja Ajzenin (1972: 14) mukaan käsitykset syntyvät ympäristön havainnoinnin ja informaation vastaanottamisen myötä. Käsitykset voidaan jakaa deskriptiivisiin ja inferentiaalsiin käsityksiin. Deskriptiiviset käsitykset ovat suoraan havainnon pohjalta muodostuneita, kun taas inferentiaaliset käsitykset muodostuvat lisäksi päättelyn pohjalta (mt. 132).

On tärkeää huomioida, että Fishbein ja Ajzen (1975: 218) ovat sitä mieltä, että vain pieni osa käsityksistä määrittelee yksilön asenteita. Myös Oskamp ja Schulz (2005: 93) puhuvat asenteen keskeisyydestä ja intensiteetistä. Heidän mukaansa käsityksillä on yksilön käsityssysteemissä erilaisia rooleja niiden keskeisyyden ja voimakkuuden mukaan. Käsitysten ja asenteiden suhde ei myöskään aina ole samansuuntainen: ihmisillä, joilla on keskenään samoja uskomuksia, voi olla hyvin erilaisia asenteita, ja vastaavasti eri uskomukset voivat lopulta johtaa samanlaisiin asenteisiin (Fishbein & Ajzen 1975: 223).

4.1.3 Kieliaseenteiden tutkiminen

Asenteiden tutkiminen on yksi kielen nykytutkimuksen alaluokista. Kieliäsenneetutkimuksen tavoitteena on selvittää tutkittavien käsityksiä, asenteita ja uskomuksia koskien jotain kielen ilmiötä (Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996: 24, 30). Kieliäsenneetutkimus on nykyisin merkittävin sosiolingvistiikan osa-alue.

Kiinnostuksen kieliäsenneetutkimusta kohtaan voidaan katsoa heränneen 1960-luvulla sosiologisen ja sosiaalipsykologisen asenneetutkimuksen pohjalta, mutta todellinen kieliäsenneiden tutkimus alkoi vasta 1970-luvulla (Deprez & Persoons 1987: 125; Mielikäinen & Palander 2002: 86). Ensimmäisiä kieliäsenneetutkijoita oli Wallace Lambert, joka tutki kanadalaisten suhtautumista englannin ja ranskan kieliin ja niiden puhujiin (Kalaja 1999: 46). Suomessa kieliäsenneiden tutkiminen on alkanut yleistyä vasta 1970-luvun loppupuolella (Mielikäinen & Palander 2002: 86). Aluksi kieliäsenneetutkimus oli lähinnä kuvailevaa, kunnes 1980-luvulla tutkimuksen tueksi alettiin kehittää teorioita (Kalaja 1999: 46, 58). Asenneetutkimus on koskenut sekä Suomessa että maailmalla lähinnä asenteita eri kieliä ja murteita kohtaan (Preston 2013: 43; Saviniemi 2015: 54).

Asenneetutkimuksen menetelmät jaetaan perinteisesti kahteen osaan: suoriin ja epäsuoriin menetelmiin. Suorat menetelmät perustuvat siihen, että tutkittavilta kysytään suoraan heidän käsityksistään ja asenteistaan jotain asiaa kohtaan (Fishbein & Ajzen 1975: 54). Keinona voivat olla esimerkiksi kyselyt tai haastattelut, joissa kysytään mielipiteitä tai asenteita (Fasold 1984: 149). Vaarana on, että ihmiset vastaavat siten kuin he ajattelevat olevan sosiaalisesti hyväksyttävää tai keksivät itse asenteita, mikäli heillä ei sellaisia kyseistä aihetta kohtaan valmiiksi ole. Saattaa myös olla, etteivät vastaajat tunnista omia asenteitaan eivätkä pysty siksi kertomaan niistä. (Gass & Seiter 1999: 46–47.)

Epäsuorat menetelmät pyrkivät ratkaisemaan näitä ongelmia, sillä niissä käytetään hienovaraisia ja harhauttavia keinoja sen sijaan, että kysyttäisiin suoraan tutkittavien asenteista (Garrett 2010: 41). Tästä syystä epäsuorille menetelmille on tyypillistä, etteivät tutkittavat tiedä, että tutkimuksen aiheena ovat heidän asenteensa. Toistaiseksi suorat menetelmät ovat kuitenkin hallitsevia kieliäsenneetutkimuksen kentällä (mts. 159).

Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään suoriin menetelmiin kuuluvaa kyselytutkimusta, koska tutkimusaineistoa haluttiin mahdollisimman suurelta vastaajajoukolta. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää nimenomaan vastaajien itsensä muotoilemia käsityksiä ja asenteita. Tästä syystä heiltä päätettiin kysyä suoraan heidän kielenhuoltokäsityksistään ja -asenteistaan.

4.1.4 Kansanlingvistiikka

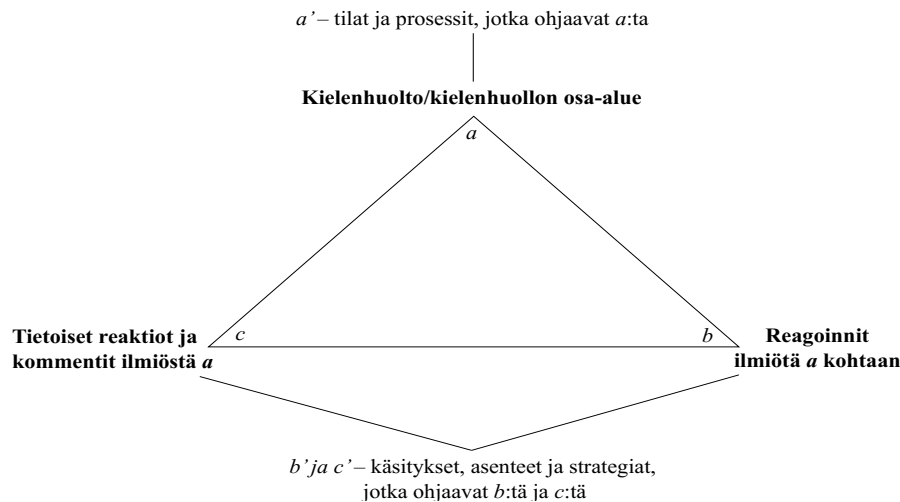
Kuten jo aiemmin on tullut ilmi, sosiolingvistit ovat olleet 1960-luvulta asti kiinnostuneista kielellisistä asenteista (Palander 2001: 150). Vaikka kansanlingvistiikkakin käsittelee kieliasenteita, -käsityksiä ja -havaintoja (ks. Vaattovaara 2009: 32), sen näkökulma on hieman erilainen. Kansanlingvistiikalla tarkoitetaan nimittäin nimenomaan ei-lingvistien havainnoista kiinnostunutta kielentutkimusta (Palander 2001: 147). Ei-lingvisteistä on tavattu puhua suomalaisessa tutkimuksessa myös maallikkoina. Molemmat käsitteet viittaavat sellaiseen henkilöön, jolla ei ole kielitieteellistä koulutusta ja sen myötä laajaa tietoa kielestä ja sen toiminnasta. Sosiolingvistiikan lisäksi kansanlingvistiikan lähikäsite on kansandialektologia, joka keskittyy nimenoman murrehavaintojen tutkimiseen (Mielikäinen & Palander 2002: 90).

Niedezielskin ja Prestonin (2000: 2) mukaan kansanlingvistiikan perinne on saanut alkunsa alun perin vuonna 1964 Hoenigswaldin esityksestä, jossa hän ehdottaa, että kielen rakentumisen tutkiminen sen käyttäjien näkökulmasta olisi huomionarvoista. Mielikäinen ja Palander (2002: 90) ovat kuitenkin sitä mieltä, että kansanlingvistiikka on syntynyt vasta 1980–1980-luvulla. Garrettkin (2010: 179) toteaa kiinnostuksen alkaneen erityisesti vasta 1990-luvulla.

Kansanlingvistiikan alueella tutkijoita on kiinnostanut erityisesti eri kielivarieteettien tutkimus. Esimerkiksi alan vakiinnuttaja Dennis Preston on tutkinut useissa tutkimuksissa maallikkojen käsityksiä erilaisista puhetavoista sekä niiden nimeämisestä, korrektiudesta, tyypillisistä ominaisuuksista ja miellyttävyydestä (ks. esim. 1989; 1999). Lisäksi tutkimusperinnettä on laajennettu koskemaan myös kielen oppimista, eri tyyllilajeja ja rekisterejä (ks. esim. Niedezielski & Preston 2000). Suomalaiset kansanlingvistiset tutkimukset ovat koskeneet lähinnä asenteita ja käsityksiä murteita kohtana.

Varsinkaan fennistisessä kansanlingvistisessä tutkimuksessa ei ole juurikaan tehty tutkimusta standardikielen näkökulmasta. Merkittävin esikuva tälle tutkimukselle on Saviniemen (2015) tutkimus, jossa hän selvittää semimaallikoiksi kutsumiensa toimitustyöntekijöiden kielenhuoltotietoja ja -käytäntöjä. Kansanlingvistiseen tutkimukseen liittyy usein ajatus ideaalikielestä, johon murteita ja erilaisia varieteetteja peilataan niiden oikeellisuuden ja miellyttävyyden näkökulmasta. Tutkimuksessa on siis usein läsnä arvottava näkökulma. (Mts. 112.) Täten ajatus kansanlingvistisestä asenne-tutkimuksesta kielenhuollon näkökulmasta ei loppujen lopuksi poikkea suuresti tähänastisesta kansanlingvistisestä tutkimusperinteestä.

Tämän tutkimuksen kansanlingvistinen viitekehys havainnollistetaan kuviossa 1:



Kuvio 1. Tutkimuksen kansanlingvistinen viitekehys.

Malli on sovellettu Niedzielskin ja Prestonin (ks. 2000: 26) ja Prestonin (ks. 2011: 11) luomasta kansanlingvistisen tutkimuksen mallista, jonka he ovat puolestaan muodostaneet Hoenigswaldin (1970: 20) vastaavan mallin pohjalta. Mallin perusidea on, että a sisältää tietyn ilmiön, johon yksilö reagoi tietyllä tavalla (b). Syntyvään reaktioon vaikuttavat yksilön käsitykset ja asenteet (b'). Yksilöltä voidaan myös kysyä hänen mielipidettään ilmiöstä (c). Merkittävää on, kommentoiko yksilö mielipidettään totuudenmukaisesti, tiedostamattoman reaktionsa pohjalta, jolloin ketju kulkee b -kulman kautta, vai kommentoiko hän asiaa niin kuin tietoisesti haluaa, vaikka se olisi vastoin hänen aitoa reaktiotaan ja toimintaansa. Tällöin ketju on ainoastaan a - ja c -kulmien välillä. Joka tapauksessa yksilön asenteet ja käsitykset (c') vaikuttavat lopputulokseen silloinkin, kun yksilö kommentoi asiaa tietoisesti huomioimatta aitoa reaktiotaan. Jos yksilöltä siis kysytään hänen mielipidettään vaikkapa pilkuista (a), hän voi sivuuttaa aidon, negatiivisen reaktionsa (b) ja kertoa pitävänsä niitä tärkeinä (c), jos hän haluaa esimerkiksi miellyttää kysyjää vastaamalla tälle mieluisalla tavalla. Tämä on tärkeää huomioida tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa.

4.1.5 Kohti kielenhuoltoasenteiden tutkimista

Kieliasenteet ovat Kalajan (1999: 46) mukaan asenteita eri kieliä, alueellisia tai sosiaalisia murteita tai näiden puhujia kohtaan. Tässä tutkimuksessa tutkittavien kieliasenteiden kohteena on murteiden sijaan kielenhuolto ja siihen liittyvä suomen kielen standardimuoto. Tutkimus on tästä syystä

jokseenkin poikkeava fennistiseen kansanlingvistiseen tutkimusperinteeseen nähden, vaikka myös asenteita standardikieltä kohtaan on jonkin verran tutkittu (ks. esim. Saviniemi 2015).

Kieliin tavataan suhtautua tunteenomaisesti, ja kielen arviointi on osa kielenkäyttöä (ks. Hiidenmaa 2003: 16, 18). Kieliasenteet ovat usein preskriptiivisiä, ja ne tapaavat heijastua vahvasti nimenomaan kielen standardisaatioon (Milroy & Milroy 1985: 2, 11; Garrett 2010: 7). Erityisesti kielenhuollon normit tapaavat aiheuttaa suuria tunteita (ks. Mäntynen 1996: 515). Hiidenmaan (2003: 267) mukaan kielenhuoltoon liitetään usein ajatukset oikeasta ja hyvästä kielestä, auktoriteetin antamista ohjeista sekä yksittäisten sanojen ja rakenteiden korjaamisesta. Kieli on tapana nähdä hyvänä ja sopivana tai huonona ja vääränä (mts. 28). Tästä syystä on mielenkiintoista tutkia nimenomaan käsityksiä ja asenteita standardimuotoon liittyvää kielenhuoltoa kohtaan.

Kuten Luukkonen (2006: 58) toteaa, sekä kielenhuoltokäsitykset että -asenteet ovat hyvin kirjavia: joillekin kielenhuolto tarkoittaa kaikkea kieleen liittyvää, joillekin pelkkiä pilkkusääntöjä. Eri-laiset käsitykset oletettavasti myös aiheuttavat erilaisia asenteita. Tästä syystä oli mielekästä ottaa tarkasteluun myös opiskelijoiden kielenhuoltokäsitykset.

Asenteet eivät ole synnynnäisiä, vaan niitä opitaan ja omaksutaan ympäristöstä (Mielikäinen & Palander 2002: 88). Kieliasenteetkin ovat syntyneet usein sosiaalisesti erilaisissa yhteisöissä, kuten kouluissa (Kalaja 1999: 47; Hiidenmaa 2003: 28). Koulujärjestelmä on merkittävässä asemassa myös kielenhuoltoasenteiden syntymisessä (Hiidenmaa 2007: 128). Koulussa syntyvät asenteet juurtuvat usein syvälle mieleen ja vaikuttavat asenteisiin vielä aikuisiässäkin. Oppilaitoksilla on siis suuri vaikutus siihen, millaisia kielikäsityksiä ja -asenteita oppilaille muodostuu (Hiidenmaa 2007: 125).

Gustafssonin (2005: 92) tutkimustulosten mukaan peruskoulussa olevat nuoret pitävät tärkeänä, että kirjoitetussa kirjakielessä seurataan kielenhuoltonormeja. Olikin mielenkiintoista selvittää, millaisia ajatuksia ammattikorkeakouluopiskelijoilla on kielenhuollosta sekä sen opettamisesta ja työelämähyödyistä. Tätä lähdettiin selvittämään tässä luvussa esitellyn kansanlingvistisen viitekehyksen ja aineistonkeruumenetelmäksi valitun kyselylomakkeen avulla.

4.2 Virheiden tutkiminen ja virheanalyysi

Käsitysten ja asenteiden lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisia kielenhuoltoon liittyviä virheitä opiskelijat teksteissään tekevät. Virheiden tutkimisen avuksi otettiin virheanalyysi, jolla tarkoitetaan systemaattista virheiden tarkastelua (Sajavaara 1999: 104). Virheanalyysia voidaan myös

jatkaa kontrastiivisella analyysillä, jossa tarkoituksena on selvittää syitä virheille (TTP s.v. *Virheanalyysi*).

Virheanalyysi koostuu neljästä vaiheesta. Aluksi teksteistä tunnistetaan virheet ja erotellaan ne kompetenssivirheiksi ja satunnaisiksi lipsahduksiksi. Kompetenssivirheillä tarkoitetaan varsinaisia virheitä, jotka liittyvät kirjoittajan taitamattomuuteen, kun taas satunnaiset lipsahdukset ovat sellaisia virheitä, jotka kirjoittaja olisi halutessaan pystynyt korjaamaan (Sajavaara 1999: 119). Seuraavaksi virheitä pyritään kuvaamaan ja kuvauksen jälkeen luokittelemaan. Viimeisessä vaiheessa tarkoituksena on selittää virheitä. (Mts. 116–117.) Virheiden selittämisen vaihe liittyy lähinnä vieraiden kielten kohdalla tehtyjen virheiden tarkasteluun, joten se jätettiin tässä tutkimuksessa pois.

Virheanalyysia on hyödyntänyt muun muassa Björk (2014) tutkiessaan äidinkielenomaisesti suomen kieltä puhuvien suomi toisena kielenä -opiskelijoiden tekstejä. Myös Granlund (2015) on tarkastellut äidinkielenä suomea puhuvien virheitä virheanalyysin keinoin. Muuten virheanalyysia on Suomessa käytetty vain vähän.

Tärkeimpänä seikkana virheanalyysin luotettavuudelle oli erottaa varsinaiset virheet murteellisista ja puhekielisistä ilmaisuista. Toisaalta tärkeää oli muistaa virheiden suhteellisuus: Virheanalyysin avulla oli mahdollista paikantaa ne kielen osa-alueet, joissa kirjoittajalla on vaikeuksia. Virheet eivät kuitenkaan välttämättä paljasta todellista kokonaiskuvaa kirjoittajan taidoista, joten niistä ei voi suoraan tehdä johtopäätöksiä kirjoittajan taidoista.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esitellään tutkimuksessa käytettyjä menetelmiä sekä aineistonkeruun ja analyysin konkreettista toteutumista. Aluksi esittelen lyhyesti tutkimuksen metodologisen taustan. Sen jälkeen kuvaan tutkimuksen aineistonkeruun kulkua sekä aineiston koostumusta. Lopuksi selitän lyhyesti, kuinka aineiston analyysi eteni.

5.1 Tutkimuksen metodologia

Tämä tutkimus on empiirinen eli siinä korostuvat aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät. Taustalla on tietysti myös teoreettinen viitekehys, mutta aineistonkeruussa ja analyysissa liikkeelle lähdettiin ensisijaisesti aineistolähtöisesti, jolloin aikaisemmat tiedot ja teorialat eivät vaikuttaneet analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen (Tuomi & Sarajärvi 2018: 108). Kuten Eskola (2018: 214) toteaa, on mahdollista, että tutkijalla on useampi pieni teoria, joita hän käyttää ikään kuin silmälaseina muuten aineistopohjaisessa analyysissään. Tällöin teoria ja käsitteet tukevat analyysia ja auttavat sen tulkinna. Näin on myös tässä tutkimuksessa: analyysin tuloksia peilataan jatkuvasti aiempaan tutkimukseen ja teoreettiseen viitekehukseen.

Metodina tutkimuksessa käytettiin luokitteluun perustuvaa aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jota tuettiin kvantitatiivisella analyysillä. Tutkimuksen metodologia perustui siis sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen perinteisiin. Määrällinen ja laadullinen tutkimus eivät ole toisiaan poissulkevia tai vastakohtaisia, vaan niitä voidaan soveltaa rinnakkain (Alasuutari 2011: 32). Määrällisestä ja laadullisesta tutkimuksesta kerrotaan enemmän analyysimenetelmien yhteydessä.

Koska tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kielen sosiaalisesta ulottuvuudesta ja kielenkäyttäjien suhtautumisesta, tutkimus on sosiolingvistinen. Tarkemmin tutkimus yhdistyy nimenomaan kansanlingvistiseen tutkimusperinteeseen, sillä tutkittavat ovat lingvistien sijaan niin sanottuja maallikkoja. Kansanlingvististä tutkimusperinnettä tarkasteltiin kuitenkin jo aiemmassa luvussa, joten seuraavaksi siirrytään käsittelemään aineistonkeruun kulkua.

5.2 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineisto koostui kahdesta osasta: kyselytutkimuksen vastauksista sekä tekstinäytteistä. Kyselytutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään opiskelijoiden kielenhuoltokäsityksiä ja -asenteita. Tekstinäytteiden kautta haluttiin puolestaan tietoa opiskelijoiden tekemistä virheistä. Kuvaan aluksi, kuinka aineistonkeruu eteni. Sen jälkeen esittelen tarkemmin kyselytutkimuksen ja tekstinäytteiden kautta kerättyä aineistoa.

5.2.1 Aineistonkeruun kulku

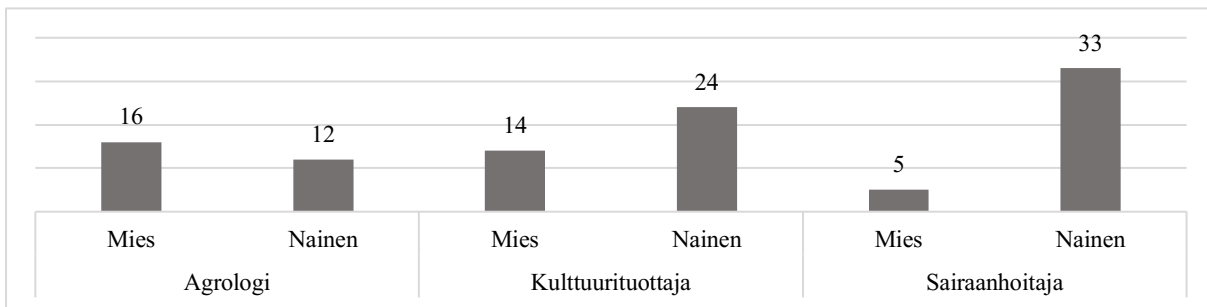
Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielenhuoltokäsityksiä ja -asenteita selvitettiin kyselylomakkeen avulla. Aineisto kerättiin syksyllä 2018 vierailemalla Seinäjoen ammattikorkeakoulussa. Koska tutkimustuloksia haluttiin kerätä mahdollisimman monipuolisesti, aineistoa päätettiin kerätä eri yksiköistä: liiketoiminnan ja kulttuurin, ruoan että sosiaali- ja terveysalan yksiköistä. Nämä kolme yksikköä valikoituvat kohteeksi siksi, että tutkimuksessa apuna olleella suomen kielen ja viestinnän lehtorilla oli syksyn aikana opetusta näiden kolmen yksikön opiskelijoille. Tutkimuksen ulkopuolelle jäivät tekniikan yksikön opiskelijat, mikä täytyy huomioida johtopäätöksiä tehdessä. Huomioitava on myös, että kaikki ammattikorkeakouluopiskelijat olivat samasta oppilaitoksesta, joten tutkimustulosten yleistettävyyden koko Suomen ammattikorkeakouluopiskelijoihin on kyseenalainen.

Koska aineisto haluttiin kerätä ensimmäisen vuoden opiskelijoilta, jotka suorittavat tai ovat jo suorittaneet pakollisen suomen kielen ja viestinnän kurssin, tutkimukseen valikoitui kuusi ryhmää: kaksi agrologiopiskelijoiden, kaksi kulttuurituottajaopiskelijoiden ja kaksi sairaanhoitajaopiskelijoiden ryhmää. Ryhmien suomen kielen ja viestinnän opettajan kanssa sovittiin etukäteen aineistonkeruulle sopiva aika. Aineisto kerättiin joko pakollisella suomen kielen ja viestinnän kurssin luennolla tai muulla opettajan heille pitämällä luennolla.

Ennen aineistonkeruuta tutkimukselle oli haettu tutkimuslupa Seinäjoen ammattikorkeakoululta. Seinäjoen ammattikorkeakoulun ehto tutkimusluvalle oli, että tutkimus toteutetaan täysin anonymisti eikä tutkija saa missään vaiheessa tietää osallistujien nimiä. Tästä syystä opettaja oli jakanut opiskelijoille etukäteen osallistumiskoodin, jonka he kirjasivat kyselylomakkeeseen. Täten opettaja pystyi koodaamaan kyselyvastaukset ja opiskelijoiden tekstituookset toisiinsa ilman, että tutkijan tietoon tuli missään vaiheessa osallistujien nimiä.

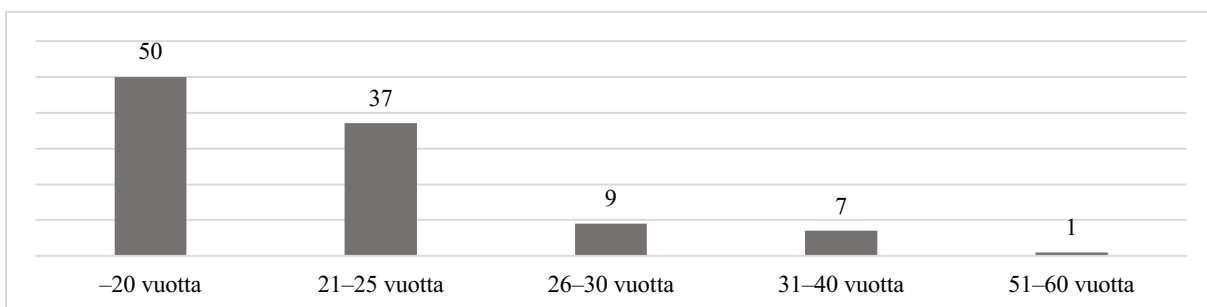
Ennen kyselytutkimuksen toteutusta tutkittaville kerrottiin tutkimuksen aiheesta ja tavoitteista sekä aineiston käyttötarkoituksista ja säilytyksestä. Heille selvennettiin, että tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista eikä vaikuttanut millään tavalla kurssin arviointiin. Lisäksi tutkittavilta haettiin kirjallinen suostumus sekä kirjallisen tuotoksen että kyselytutkimuksen vastausten hyödyntämiseen. Tutkittavilla oli oikeus kysyä kysymyksiä tutkimukseen liittyen sekä keskeyttää tutkimukseen osallistuminen niin halutessaan.

Kyselytutkimukseen osallistui 104 opiskelijaa, 69 naista ja 35 miestä. Osallistujien joukossa oli 28 agrologi-, 38 kulttuurituottaja- ja 38 sairaanhoitajaopiskelijaa. Sukupuolijakauma eri koulutusohjelmissa oli epätasainen (ks. kuvio 2), mikä täytyy huomioda vertailtaessa tuloksia koulutusryhmittäin.



Kuvio 2. Kyselytutkimuksen osallistuneiden sukupuolijakauma koulutusryhmittäin.

Vastaajien joukossa painottuivat selvästi alle 25-vuotiaat vastaajat. Tähän osattiin varautua jo ennakoon, ja siksi kyselylomakkeessa oli jo etukäteen jaoteltu erikseen alle 20-vuotiaat sekä 21–25-vuotiaat. Ikäjakauma havainnollistetaan kuviossa 3.

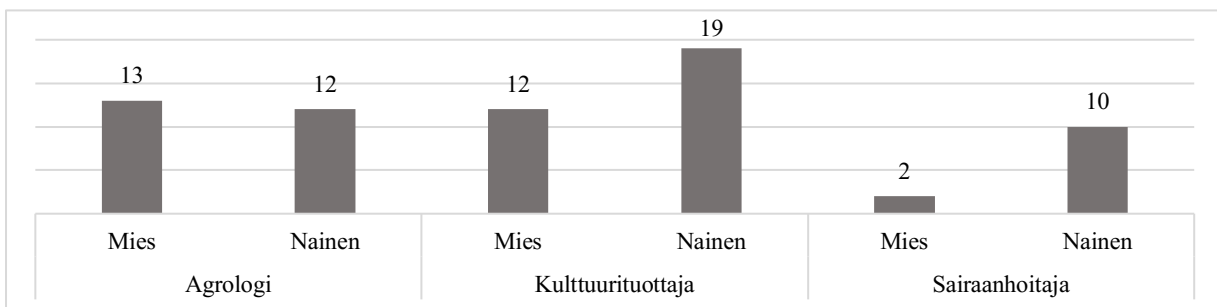


Kuvio 3. Kyselytutkimuksen osallistuneiden ikäjakauma.

Koska ikäjakauma oli niin epätasainen, tutkimuksessa ei tehdä lainkaan vertailua eri ikäryhmien välillä. Aiemman koulutuksen perusteella vastaajat sen sijaan jakautuivat tasaisemmin, sillä vastaajista

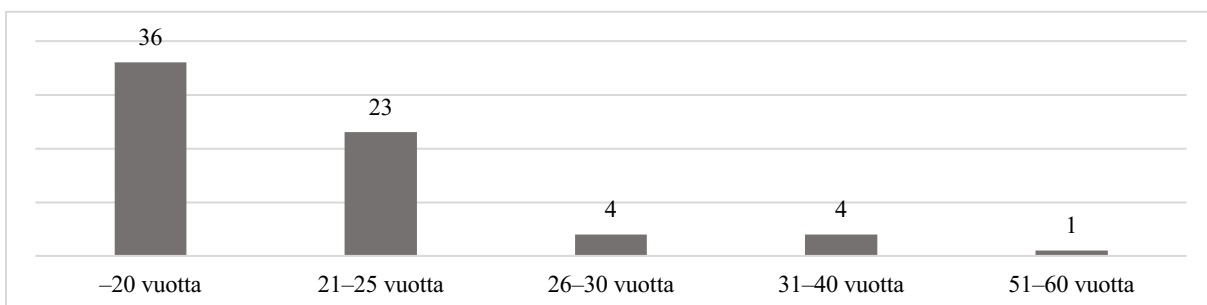
40 oli tullut ammattikorkeakouluun ammatillisen perustutkinnon pohjalta ja 58 oli lukion oppimäärän käyneitä. Kuusi vastaajista oli suorittanut sekä ammatillisen perustutkinnon että lukion oppimäärän.

Kielivirheiden tarkasteluun kerätty tekstinäyte saatiin puolestaan 68 opiskelijalta. 36 opiskelijaa ei joko halunnut antaa tekstiään tutkimusaineiston osaksi tai ei ollut kirjoittanut tekstiä lainkaan. Joissain tapauksissa kyselyvastausten ja tekstien yhteen koodaaminen ei onnistunut, minkä vuoksi tekstit jätettiin tutkimusaineiston ulkopuolelle. Tekstinäytteiden luovuttaneista 41 oli naisia ja 27 miehiä (ks. kuvio 4), joten sukupuolien välinen ero tasoittui hieman. Koulutusohjelmien välinen ero puolestaan kasvoi, sillä tekstinäytteen luovutti 25 agrologiopiskelijaa, 31 kulttuurituottajaopiskelijaa ja 13 sairaanhoitajaopiskelijaa. Kuviossa 4 havainnollistetaan tekstin luovuttaneiden opiskelijoiden sukupuolijakauma eri koulutusryhmissä.



Kuvio 4. Tekstinäytteiden luovuttaneiden sukupuolijakauma koulutusryhmittäin.

Ikäjakauma oli tekstinäytteiden osalta samansuuntainen kuin kyselytutkimukseen osallistuneidenkin kohdalla. Se havainnollistetaan kuviossa 5. Myöskään tekstinäytteiden osalta ei tästä syystä tehdä vertailua eri ikäryhmien välillä.



Kuvio 5. Tekstinäytteiden luovuttaneiden ikäjakauma.

Tekstin luovuttaneista ammatillisen tutkinnon suorittaneita oli 29 ja lukion oppimäärän suorittaneita 42. Kolme opiskelijaa oli suorittanut sekä ammatillisen tutkinnon että lukion oppimäärän.

Tutkimukseen siis osallistui kaiken kaikkiaan 104 opiskelijaa, joista 68 luovutti aineistoon sekä kyselyvastauksen että tekstinäytteen. Pelkän kyselyvastauksen luovutti 36 opiskelijaa. Tämä täytyy huomioda johtopäätöksiä tehtäessä. Tutkimukseen osallistujien määrä oli sen kokoinen, että aineistosta oli mahdollista tehdä joitain varovaisia yleistyksiä sekä vertailua eri ryhmien välillä. Tilastollisiin yleistyksiin aineisto ei kuitenkaan antanut mahdollisuutta. Isompi tutkimusjoukko olisi mahdollistanut tilastolliset yleistettävyydet, mutta toisaalta vaikeuttanut aineiston laadullista käsittelyä.

5.2.2 Tekstinäytteet aineistona

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen haettiin vastausta tarkastelemalla opiskelijoiden kirjoittamia tekstejä. Teksteiksi valikoituivat opiskelijoiden jo aiemmin kirjoittamat viestintätyylianalyysit, jotka olivat olleet kurssisuorituksena viestintätaitojen kurssilla. Tehtävässä opiskelijoita oli ohjeistettu kirjoittamaan hyvää asiakieltä, minkä vuoksi voitiin olettaa, että opiskelijat olivat pyrkineet kirjoittamaan mahdollisimman yleiskielistä ja virheetöntä tekstiä. Myös tekstinäytteiden hyödyntämiseen kyettiin opiskelijoilta virallinen lupa kyselylomakkeen yhteydessä.

Jokaisen tekstin virheet laskettiin ja luokiteltiin ennalta määritettyihin luokkiin. Virheiden määrästä muodostettiin jokaiselle vastaajalle oma virheprosentti, jossa huomioitiin tekstien sanamäärä. Taidon määrittäminen virheiden pohjalta on kyseenalaista, sillä vapaasti kirjoittaessa on mahdollista välttää omia heikkouksia käyttämällä vain sellaisia rakenteita, joissa tietää onnistuvansa. Erilaiset kielenhuoltotestit voivat antaa tästä näkökulmasta luotettavamman tuloksen opiskelijoiden taitotasosta. Niiden heikkoutena on puolestaan se, että testin laatija joutuu tekemään valintoja siinä, millaisia asioita hän testaa. Täten testiin voi valikoitua sattumalta yksilöille helpompia tai vaikeampia yksittäisiä kysymyksiä, mikä voi vähentää myös tällä tavalla kerätyn aineiston luotettavuutta. Tästä syystä kielivirheitä päädyttiin tarkastelemaan nimenomaan valmiista teksteistä.

Toisaalta on huomioitava, että tarkastelun kohteena olivat ainoastaan yksittäiset kielivirheet eikä esimerkiksi tekstien taso ylipäätään. Kuten Granlund (2015: 24) toteaa, kielivirheiden hyödyntäminen arvioinnissa on houkuttelevaa, sillä niiden laskeminen on helppoa niiden yksiselitteisen oikein tai väärin -jakauman vuoksi. Hän kuitenkin huomauttaa, ettei arviointi saisi perustua ainoastaan kielivirheisiin, sillä tärkeintä on saada opiskelijat ymmärtämään oikeakielisyyden merkitys (mts. 31). Virheiden määrä ei korreloi suoraan siihen, millaisia kirjoittajia osallistujat ovat, vaikka niitä onkin käytetty opiskelijoiden luokittelun perusteena.

5.2.3 Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimusaineiston toinen osa kerättiin kyselylomakkeen avulla (ks. liite 1). Kyselylomakkeella on mahdollista kerätä empiiristä tietoa ennalta päätetystä aiheesta (Alanen 2011: 146). Se sopii aineistonkeruumenetelmäksi erityisesti silloin, kun vastaajia on suhteellisen paljon ja selvitettäviä asioita suhteellisen vähän (Järvinen & Järvinen 2011: 147). Tutkimuksessa päädyttiin keräämään aineistoa kyselylomakkeen kautta juuri sen tehokkuuden vuoksi: kyselyn avulla aineistoa voidaan kerätä samanaikaisesti usealta osallistujalta.

Kyselylomake toteutettiin sähköisesti *kyselynetti.com*-alustan kautta. Lomaketta testattiin pilottitutkimuksella, johon osallistui kahdeksan suomen kieltä opiskelevaa yliopisto-opiskelijaa, kuusi ammattikorkeakouluopiskelijaa, kaksi ammatillisen tutkinnon suorittanutta sekä kuusi lukion oppimäärän suorittanutta. Heitä pyydettiin arvioimaan kyselylomakkeen selkeyttä ja ymmärrettävyyttä. Pilottitutkimuksen jälkeen lomakkeeseen tehtiin muutamia korjauksia.

Tutkittavat vastasivat kyselyyn joko mobiililaitteella tai tietokoneella. Kyselylomake oli rakennettu siten, että kysymykset jakautuivat kuudelle sivulle. Seuraavalle sivulle siirryttyään osallistuja ei pystynyt enää palaamaan aiemmille sivuille. Tämän valinnan syynä oli, että kyselylomakkeen viimeiset kysymykset olisivat voineet ohjailla kyselyn alkupäässä oleviin kysymyksiin vastaamista niin paljon, että jo annettujen vastausten muuttaminen haluttiin estää.

Kyselylomakkeen alussa vastaajat täyttivät suostumuslomakkeen, jossa heiltä pyydettiin erikseen suostumus kyselyvastausten ja tekstinäytteen hyödyntämiseen tutkimuskäytössä, joten vastaajien oli mahdollista osallistua vain toiseen tutkimuksen osaan. Tämä jälkeen lomakkeessa tiedusteltiin vastaajien taustatietoja: vastaajilta kysyttiin heidän ikäänsä, aiempaa koulutustaan, nykyistä koulutusohjelmaansa sekä sukupuoltaan.

Kyselylomakkeen seuraavassa osiossa yritettiin kartoittaa opiskelijoiden kielenhuoltokäsityksiä. Tarkoituksena oli selvittää, mitä opiskelijat ylipäättään pitävät kielenhuoltona. Lisäksi tiedusteltiin heidän aiempia kokemuksiaan kielenhuolto-opetuksesta. Kysymystä helpotettiin antamalla apukysymyksiä, joissa kysyttiin, miten kielenhuoltoa on vastaajan mielestä opetettu, onko opetus ollut onnistunutta ja millaisia ajatuksia ja tunteita opetus on vastaajassa herättänyt. Tarkoituksena oli sekä löytää mahdollisia asenteiden selittäjiä että taata kieliasenteiden analysoimisen luotettavuus: jos opiskelijalla ei olisi mitään hajua siitä, mitä kielenhuolto on, hän tuskin osaisi arvioida asenteitaan sitä kohtaan oikein. Toisaalta tietynlaiset kielenhuoltokäsitykset voivat johtaa tietynlaisiin asenteisiin, ja myös tämä näkökulma haluttiin ottaa huomioon.

Seuraavat kaksi osiota puolestaan käsittelivät opiskelijoiden omia arviointeja heidän kielenhuoltotaitoistaan. Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan neliportaisella asteikolla heidän osaamistaan kielenhuollon eri osa-alueissa sekä kielenhuollossa ylipäätään. Arvioitavia kielenhuollon osa-alueita olivat seuraavat:

isot ja pienet alkukirjaimet
lauserakenteet
lyhenteiden oikeinkirjoitus ja taivutus
merkkien oikeinkirjoitus ja taivutus
numeroiden oikeinkirjoitus ja taivutus
sanavalinnat
sanojen oikeinkirjoitus ja taivutus
sanojen taivutus
välimerkit
yhdyssanat

Osa-alueet valikoitiin aiemman tutkimuksen ja kielenhuollon kirjallisuuden perusteella (ks. taulukko 1). Lisäksi niitä muokattiin yleiskielisemmiksi ja selkeämmiksi pilottitutkimuksen osallistujien ja tutkittavien suomen kielen ja viestinnän lehtorin kommenttien mukaisesti. Väärinymmärrysten välttämiseksi opiskelijoilla oli myös mahdollisuus täydentää vastaustaan avokysymyksen avulla.

Seuraava osio koski kielenhuoltoasenteita. Opiskelijoita pyydettiin aluksi arvioimaan kielenhuollon merkitystä yleissivistyksen, vapaa-ajan, opiskelun ja tulevan ammatin näkökulmasta. Arviointi tehtiin neliportaisella asteikolla, jossa vaihtoehdot olivat erittäin turha, melko turha, melko tärkeä ja erittäin tärkeä. Tämän jälkeen opiskelijoilta pyydettiin avokysymyksellä perusteluja sille, miksi kielenhuolto oli tai ei ollut heidän mielestään tärkeää. Lisäksi opiskelijoita pyydettiin valitsemaan adjektiivien joukosta sellaisia sanoja, jotka heidän mielestään kuvasivat heidän suhtautumistaan kielenhuoltoon. Näin heille annettiin välineitä kuvailla omia asenteitaan, jos niiden sanallistaminen tuntui muuten vaikealta. Adjektiivien joukkoon oli valittu sekä kielteisiä, myönteisiä että neutraaleja adjektiiveja, ja ne kuvasivat sekä osaamiseen että suhtautumiseen liittyviä tunteita.

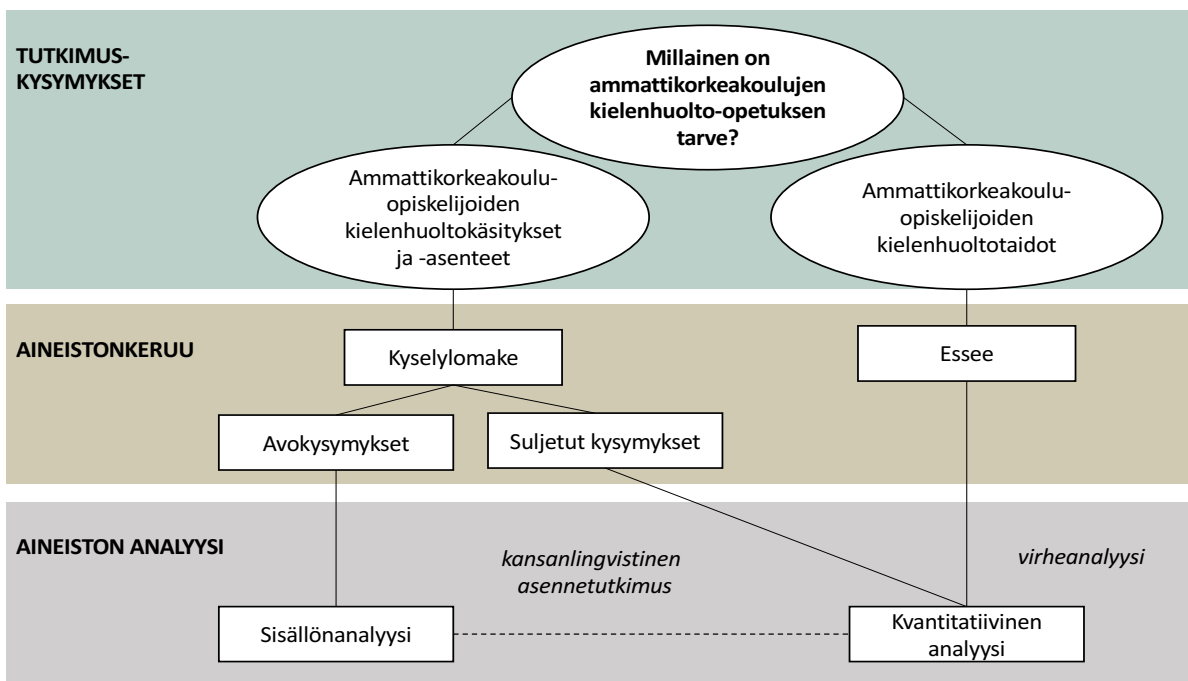
Viimeinen osio keskittyi kielenhuollon opettamiseen ammattikorkeakoulussa. Opiskelijoita pyydettiin kertomaan neliportaisella asteikolla, kuinka tärkeää heidän mielestään on opettaa kielenhuoltoa ammattikorkeakoulussa. Lisäksi kahden avokysymyksen avulla pyrittiin saamaan selville, miksi ja miten kielenhuoltoa pitäisi opettaa ammattikorkeakoulussa. Viimeisessä kysymyksessä

vastaajille annettiin vielä mahdollisuus täydentää vastausta kertomalla muita ajatuksia kielenhuollosta ja sen opettamisesta ammattikorkeakoulussa.

5.3 Analyysimenetelmät

Aineiston keräämisen jälkeen alkoi sen analysointi. Jotta aineisto saatiin analysoitavaan muotoon, se täytyi koodata. Koodauksen avulla tutkija voi jäsentää aineistoa ja tehdä alustavaa kuvausta aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2018: 105). Tässä tutkimuksessa aineisto koodattiin Microsoft Excel -taulukkolaskentaohjelmaan. Kyselyvastaukset ja tekstinäytteet myös koodattiin toisiinsa, jotta oli mahdollista tarkastella samanaikaisesti saman henkilön kyselyvastauksia ja tekstinäytettä. Tämän jälkeen analyysia lähdettiin tekemään aineistolähtöisesti hyödyntäen sekä laadullista sisällönanalyysia että määrällisen analyysin menetelmiä.

Kuten kuvio 6 osoittaa, laadullisella ja määrällisellä analyysillä oli varsin selkeä työnjako.



Kuvio 6. Tutkimuksen aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät.

Kyselytutkimuksessa saadut avovastaukset analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi toimii keinona aineiston objektiiviseen ja järjestelmälliseen analysointiin (Tuomi & Sarajärvi 20108: 117). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto aluksi pelkistetään eli redusoidaan (Tuomi & Sarajärvi 2018: 122). Tässä vaiheessa aineistosta karsittiin kaikki epäolennainen pois.

Tämän jälkeen aineisto ryhmitellään eli klusteroidaan. Ryhmittely voi tapahtua luokittelun, teemoittelun tai tyypittelyn avulla (mts. 105–106). Tässä tutkimuksessa ryhmittely päätettiin tehdä luokittelun avulla. Luokittelussa aineisto ikään kuin järjestetään uudelleen ja löydetty luokat nimetään niitä kuvaavalla käsitteellä. Luokkien määrittelyjen jälkeen luokkien esiintymistä voidaan laskea eli kuvata määrällisten havaintojen kautta. (Mts. 105, 124; Alanen 2011: 151.) Ryhmittelyn jälkeen seuraa abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Tässä vaiheessa aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja saatuja tuloksia peilataan aiempaan tietoon. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 122, 127.) Näiden vaiheiden pohjalta aineisto saadaan sellaiseen muotoon, että voidaan vertailla havaintoja ja muodostaa johtopäätöksiä.

Vaikka sisällönanalyysi on laadullinen analyysimenetelmä, siihen voidaan yhdistää määrällisen tutkimuksen keinoja: aineistosta voidaan laskea eri asioiden esiintymismääriä (Tuomi & Sarajärvi 2018: 135). Myös tässä tutkimuksessa määrällisen tutkimuksen menetelmät otettiin avuksi jo avokysymyksistä muodostettujen luokkien kuvailussa. Määrällisen analyysin avulla haettiin syy-seuraussuhteita laadullisten menetelmien kautta saatujen havaintojen välille. Määrällisen analyysin mukaan ottaminen oli oikeastaan välttämätöntä, jotta kokonaiskuvaa saatiin hahmotettua esiintymismäärien ja prosenttiosuuksien kautta.

Määrälliset analyysimenetelmät astuivat esiin ennen kaikkea virheiden laskemisen ja suljettujen kysymysten analyysissa. Määrällisessä tutkimuksessa tarkoituksena on selvittää lukumääriin ja prosenttiosuuksiin liittyviä asioita ja aineistoa kuvataan numeroiden, taulukoiden ja kuvioiden kautta. Oleellista on selvittää asioiden välisiä yhteyksiä sekä pyrkiä tekemään havainnoista yleistyksiä. (Heikkilä 2010: 16.) Määrällinen tutkimus vastaa numeerisesti kysymyksiin ”kuinka moni”, ”kuinka paljon” ja ”miten usein” (Vilkkä 2007: 13).

Määrällisessä tutkimuksessa pyritään yleensä etsimään tilastollisia säännönmukaisuuksia (Alasuutari 2011: 37). Kuten Valli (2018: 248) toteaa, määrällinen tutkimus ei kuitenkaan välttämättä tarkoita tilastotieteen menetelmien hyödyntämistä, vaan se voi tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa hyödynnettävää numeerista aineiston kuvailua. Tällöin tarkoitus ei ole tehdä tilastollisia yleistettävyyksiä, vaan auttaa numeerisen aineiston avulla kuvaamaan ja selittämään ilmiötä paremmin. Tässäkin tutkimuksessa ei pyritty tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan määrällisten havaintojen tarkoitus oli lähinnä auttaa ymmärtämään aineistoa ja siitä löytyneitä havaintoja.

Sekä kyselylomakkeiden vastauksia että kirjallisten tuotosten virheiden määrää ja laatua verrattiin lisäksi vastaajien taustatietoihin kuten ikään, sukupuoleen ja koulutustaustaan. Tässä keinona käytettiin ristiintaulukointia. Ristiintaulukoinnilla tarkoitetaan menetelmää, jonka avulla voidaan

vertailla kahden eri muuttujan suhdetta (Alanen 2011: 157). Tässä tutkimuksessa ristiintaulukointia käytettiin esimerkiksi silloin, kun vertailtiin sukupuolen, aiemman koulutuksen sekä koulutusohjelman vaikutusta virheiden määrään tai kielenhuoltokäsityksiin tai -asenteisiin.

5.4 Luotettavuus, pätevyys ja eettisyys

5.4.1 Luotettavuus ja pätevyys

Tutkijan on käytännössä mahdotonta olla vaikuttamatta tutkimuksen eri vaiheisiin. Kuten Saviniemi (2015: 18–19) kuitenkin toteaa, tärkeää on sanallistaa oma ajatusmaailmansa ja tehdä läpinäkyväksi omat valinnat ja tulkinnat. Näin lukija pystyy itse arvioimaan tutkimusta. Tässä luvussa nostetaan esiin tämän tutkimuksen heikkouksia ja vahvuuksia tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä arvioitaessa.

Tutkimuksen reliabiliteetti eli luotettavuus perustuu tutkimuksen toistettavuuteen. Luotettava tutkimus ei ole sattumanvarainen, vaan toistettaessa tutkimuksesta tulisi saada samanlaiset tulokset (Heikkilä 2010: 30). Luotettavuuden varmistamiseksi aineistoa käsiteltiin huolellisesti ja tarkasti. Lisäksi aineiston analyysi- ja tulkintavaiheessa pyrittiin toimimaan mahdollisimman johdonmukaisesti.

Toisaalta tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös sen yleistettävyyden näkökulmasta. Yleistettävyyttä pyrittiin parantamaan keräämällä tarpeeksi suuri aineisto. Heikkilän (2010: 31) mukaan määrällisessä tutkimuksessa otoksen on oltava vähintään 100 silloin, kun tuloksia tarkastellaan kokonaistasolla, ja vähintään 200, jos halutaan myös vertailla eri ryhmiä aineiston sisällä. Tämän näkemyksen perusteella tämän tutkimuksen otoskoko olisi liian pieni esimerkiksi eri koulutustaustojen ja sukupuolten vertailuun mutta riittävä koko ryhmää koskevien yleistysten tekemiseen. Tästä syystä tutkimuksessa esiteltiin sukupuolten, koulutustaustojen ja koulutusohjelmien välisiin vertailuihin on syytä suhtautua varauksellisesti.

Validiteetti eli pätevyys puolestaan liittyy tutkimuksen mittareihin: tutkimus on pätevä, mikäli se mittaa niitä asioita, joita sen on tarkoituskin mitata (Heikkilä 2010: 29). Alasen (2011: 159) mukaan kyselylomakkeen kohdalla hyvä suunnittelu ja pilottitutkimus parantavat validiteettia. Pätevyyden saavuttamiseksi kyselylomakkeen suunnitteluun, testaamiseen ja korjaamiseen käytettiin paljon aikaa.

Luotettavuutta ja tulosten yleistettävyyttä heikentää aineiston otoskoon lisäksi se, että kaikki tutkimukseen osallistuvat opiskelivat samassa oppilaitoksessa. Toisaalta mukaan otettiin eri alojen

opiskelijoita, mikä puolestaan parantaa yleistettävyyttä. Luotettavuuden ja pätevyyden toteutumista arvioidaan lisää päätäntöluvussa.

5.4.2 Eettisyys

Tutkimusta tehdessä on aina tärkeää muistaa hyvä tieteellinen käytäntö, mutta erityisesti ihmisiä tutkittaessa on huolehdittava tiedonhankinnan ja -käsittelyn eettisyydestä ja vastuullisuudesta. Tutkijan on muistettava tutkittavien suostumuksen hankkiminen, tiedon luottamuksellinen käsittely, seurausten huomioiminen, yksityisyyden kunnioittaminen sekä tutkittavien tiedottaminen.

Tutkimukseen osallistuneille kerrottiin, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista eikä se vaikuta millään tavalla kurssin arviointiin. Lisäksi tutkittavilta haettiin kirjallinen suostumus sekä kirjallisen tuotoksen että kyselytutkimuksen vastausten hyödyntämiseen. Heille kerrottiin yksityiskohtaisesti tutkimuksen aiheesta ja tavoitteista sekä aineiston käyttötarkoituksista ja säilytyksestä. Lisäksi heille annettiin tutkijan yhteystiedot. Tutkittavilla oli myös oikeus kysyä kysymyksiä tutkimukseen liittyen.

Seinäjoen ammattikorkeakoulun toiveena oli, etteivät tutkittavien nimet tule tutkijan tietoon missään vaiheessa tutkittavien yksityisyyden suojaamisen vuoksi. Aineisto haluttiin siksi kerätä täysin nimettömänä. Ongelmaksi muodostui se, että osallistujien kyselyvastaukset ja tekstinäytteet haettiin koodata toisiinsa, jotta niiden vertailu olisi mahdollista. Ilman osallistujien suomen kielen ja viestinnän lehtorin apua tämä ongelma ei olisi koskaan ratkennut. Opiskelijoille nimittäin jaettiin numerokoodit, jonka he liittivät kyselylomakkeeseen. Lehtorilla oli nimilista, josta näkyi kunkin henkilön nimi sekä numerokoodi, ja hän vaihtoi jokaiseen tekstinäytteeseen nimen tilalle sitä vastaavan numerokoodin. Täten aineistoa oli mahdollista käsitellä alusta asti nimettömänä eikä yksittäinen henkilö ole tunnistettavissa aineistosta.

Kun tutkimusaineisto oli koottu analysoitavaan muotoon, alkuperäinen aineisto tuhottiin huolellisesti. Jäljelle jäävä anonymisoitu ja koodattu aineisto on salasanan takana ja ainoastaan tutkijan tarkasteltavissa. Tutkimuksen valmistuttua aineistosta säilytettiin tutkimustulosten myöhemmän tarkastettavuuden kannalta oleellinen materiaali, josta ei käy ilmi tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tietoja.

6 AMMATTIKORKEAKOULUOPISEKELIJOIDEN KIELEN- HUOLTOTAIDOT

Tässä luvussa tarkastellaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielenhuoltotaitoja. Kuten aiemmin todettiin, taito on tässä yhteydessä harhaanjohtava käsite, sillä tarkastelussa ovat ainoastaan opiskelijoiden tekemät kielenhuoltovirheet, eikä niiden pohjalta voida suoraan tehdä oletuksia heidän kielenhuoltotaidoistaan. Koska virheiden tueksi otetaan myös opiskelijoiden itsearviointeja koskien samoja taitoalueita, todettiin luontevaksi puhua kielenhuoltotaidoista. Ensin tarkastellaan opiskelijoiden tekemiä kielenhuoltovirheitä ja sen jälkeen itsearviointeja.

6.1 Kielenhuoltovirheet

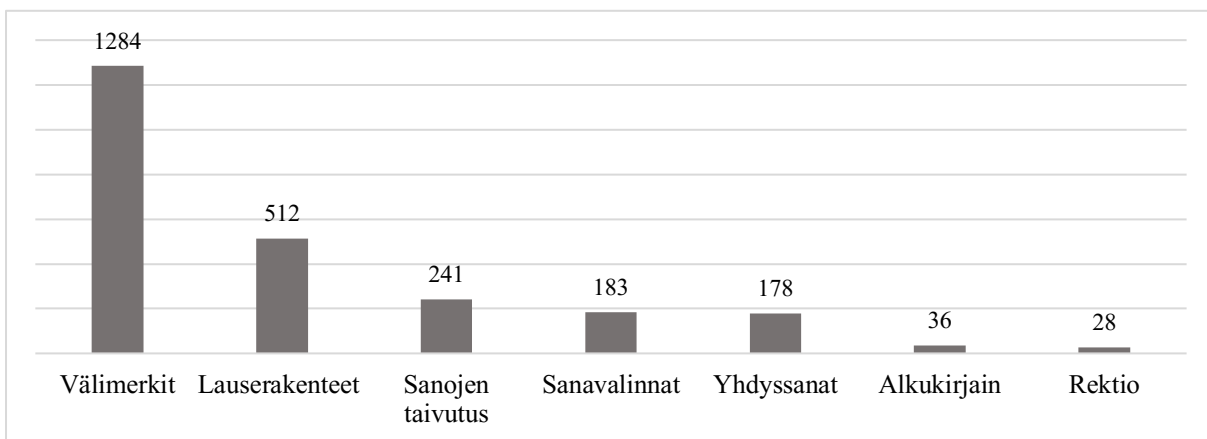
Tarkastelluista tekstinäytteistä kielivirheitä löytyi kaiken kaikkiaan 2471 kappaletta. Virheet luokiteltiin alusta alkaen aiemmin määriteltyihin kategorioihin, joita olivat isot ja pienet alkukirjaimet, sanojen oikeinkirjoitus, sanojen taivutus, välimerkit, yhdyssanat, lauserakenteet ja sanavalinnat. Lyhenteisiin, numeroihin ja merkkeihin liittyviä virheitä teksteissä ei ollut lainkaan, joten niitä koskeva luokka jätettiin pois.

Virheluokkiin jouduttiin tekemään myös muutamia muita muutoksia. Ensinnäkin sanojen oikeinkirjoitukseen liittyviä varsinaisia virheitä oli ainoastaan 9. Muut sanojen oikeinkirjoitukseen liittyvät virheet olivat selvästi huolimattomuusvirheitä, joita voidaan kutsua Sajavaaran (1999: 119) mukaisesti lipsahduksiksi, jotka kirjoittaja olisi osannut korjata ne hänelle osoitettaessa. Varsinaiset virheetkin liittyivät lähinnä puhekielisyyteen: virheellisiä sanoja olivat kerran tai kaksi esiintyneet sanat *jolleivat*, *ennenkö*, *jonnekin*, *kolleega*, *tälläinen*, *olevat (ovat)* ja *negatiivinen*. Tästä syystä myös sanojen oikeinkirjoitus päätettiin jättää pois. Täten varsinaisia virheitä oli yhteensä 2462.

Kolmas luokkiin tehty muutos liittyi rektiovirheisiin. Rektiolla tarkoitetaan tapausta, jossa jokin sana vaatii kanssaan esiintyvät sanat tiettyyn sijamuotoon (ks. KTO: *Rektioita: mitä rektio on?*). Rektiovirheet luokiteltiin aluksi sanojen taivutuksen virheeksi, koska rektiovirheessä on kyse nimenomaan siitä, että jokin sana on taivutettu väärin. Koska taivutuksen ei voida kuitenkaan aina ajatella olevan varsinaisesti väärin vaan ainoastaan tiettyyn sanaan nähden norminvastaisessa muodossa, rektiovirheet päätettiin jakaa omaksi ryhmäkseen. Tätä jakoa puolsi entisestään se, että joissain

rektiotapauksissa taivutuksessa ei ollut lainkaan virhettä, vaan norminvastaisuus liittyi semanttisten roolien sekoittumiseen. Tätä aihetta käsitellään lisää rektiovirheitä käsittelevässä luvussa.

Huomioiden nämä luokkamuutokset virheluokiksi saatiin kuvion 7 havainnollistamat luokat. Ylivoimaisesti eniten virheitä tehtiin siis välimerkeissä. Seuraavaksi suurimpana tulivat lauserakenteet ja sanojen taivutus, jotka voitaisiin joillain perusteilla lukea myös yhdeksi luokaksi. Vähiten virheitä sen sijaan tehtiin sanavalinnoissa, yhdyssanoissa, alkukirjaimissa sekä sanojen taivutuksesta erotelluissa rektiotapauksissa.



Kuvio 7. Opiskelijoiden tekemien virheiden määrät.

Kuten aiempien luokkamuutosten kautta havaittiin, virheiden luokittelu ei ollut lainkaan yksinkertaista. Sama virhe saattoi nimittäin sopia moneen luokkaan. Oli esimerkiksi hyvin tulkinnanvaraista, koska kyseessä oli taivutuksen ongelma ja koska laajempi lauserakenteen ongelma. Toisinaan tekstissä oli niin laajoja ongelmia, että mahdollisia korjausehdotuksia olisi ollut monia. Seuraavat kaksi katkelmaa ovat esimerkkejä tällaisista laajoista virhetapauksista:

- (1) He pystyvät vastaanottamaan tiedon tietona, eivätkä luo mielipiteitä miksi minä puhun siitä, **että eihän hän voi tietää asiasta mitään.**
- (2) Olen saanut puheestani palautetta ja huomasin siinä kun pidin pitkästä aikaa puhetta niin yllätyin positiivisesti koska vaikka vähän aluksi hermoilin ja jännitin niin sain positiivista palautetta että olin rauhallinen puheen pitäjä, siitä pystyin päätellä että aina ei tarvitse jännittää puheen pitämistä.

Esimerkit osoittavat, että yksi virke saattoi sisältää niin monia ongelmakohtia, että niiden yksiselitteinen luokittelu oli vaikeaa. Esimerkiksi katkelmasta (2) poimittiin lopulta viisi välimerkkivirhettä ja neljä lauserakenteiden ongelmia. Toinen tutkija saattaisi päätyä toisenlaiseen ratkaisuun. Epäselvissä tapauksissa pyrittiin kuitenkin noudattamaan johdonmukaisesti tiettyä linjaa, jossa tietynlaiset virheet laitetaan aina samaan luokkaan. Tämä linja perustui tutkijan omaan valintaan ja on

subjektiivinen, mikä ei kuitenkaan toisaalta ole ongelma, sillä analyysin tarkoituksena oli kuvata virheitä selkeästi, ja luokittelu tehtiin ainoastaan tämän kuvauksen helpottamiseksi.

Myös se, mikä tulkitaan virheeksi, on monitulkintaista. Esimerkiksi pilkkusääntöihin liittyen on useita erilaisia kantoja. Virheen tulkinnan lähtökohdaksi otettiin Kielitoimiston julkaisut *Kielitoimiston oikeinkirjoitusopas* (KOK), *Kielitoimiston kielioppiopas* (KKO) ja *Kielitoimiston ohjepankki* (KOP). Tapaukset siis tulkittiin virheiksi silloin, kun ne olivat näiden Kielitoimiston julkaisujen suositusten vastaisia.

Virheluokat jaoteltiin alaluokkiin sen mukaan, millaisia virheitä teksteistä löytyi. Nämä alaluokat esitellään seuraavaksi kunkin yläluokan yhteydessä. Samalla esitellään jokaisen virheluokan virheiden kokonaismäärä. Virheiden määrä ja laatu myös jaoteltiin teksteittäin, jotta voitiin vertailla eroja sukupuolten, koulutustaustojen ja jotta virheiden määrän ja kyseisen tekstin kirjoittajan asenteiden ja käsitysten vertailu oli mahdollista. Tähän vertailuun siirrytään vasta virheiden laadun esittelyn jälkeen.

6.1.1 Väliimerkit

Suurimman virheluokan muodostivat välimerkkivirheet. Myös Riihimäen tutkimuksessa (2001) välimerkkivirheet olivat ylivoimaisesti yleisimpiä. Välimerkkivirheiksi luettiin kaikki ne tilanteet, joissa välimerkkiä oli käytetty väärin: välimerkki saattoi puuttua tai olla ylimääräinen tai vääränlainen. Välimerkkivirheitä oli kaiken kaikkiaan 1284. Niiden virhetyypit esitellään taulukossa 2:

Taulukko 2. Väli­merkkivirheiden alaluokat.

Pilkku toisilleen alisteisten lauseiden välissä	864
Pilkku puuttuu	
Kysyvä sivulause	
sivulause ensin	18
pää­lause ensin	132
Relatiivilause	
sivulause ensin	39
pää­lause ensin	174
Konjunktio­lause	
sivulause ensin	130
pää­lause ensin	371
Pilkku toisilleen rinnasteisten lauseiden välillä	284
Pää­lause	
Pilkku puuttuu	222
Ylimääräinen pilkku	45
Sivulause	
Ylimääräinen pilkku	17
Pilkku irrallisissa lisäyksissä puuttuu	35
Muut ylimääräiset pilkut	77
Muut puuttuvat pilkut	5
Muut väli­merkkivirheet	19

Suurimman alaluokan muodostivat tapaukset, joissa virhe tapahtui pilkun käytössä: jopa 1265 virhettä liittyi nimenomaan pilkun käyttöön. Pilkku joko puuttui sellaisesta paikasta, jossa se olisi kuulunut olla, tai virkkeessä oli käytetty ylimääräisiä pilkkuja.

Suurin osa virheistä sijaitsi lauserajalla. Pilkun merkittävin tehtävä on erottaa virkkeen ja lauseen eri osia (KOK 2012: 183). Karkeasti pilkkusäännöt voidaan jakaa pää­lauseiden väliseen sääntöön, sivu- ja pää­lauseen väliseen sääntöön sekä sivulauseiden väliseen sääntöön (ks. mt. 183–187). Lähtökohtana onnistuneelle pilkuttamiselle on siis pää­lauseiden ja sivulauseiden tunnistaminen. Pää­lause on oma itsenäinen kokonaisuutensa ja voi esiintyä yksinään. Sivulause sen sijaan vaatii rinnalleen aina pää­lauseen. (Kielenhuollon käsikirja 2012: 81.) Kahden tai useamman lauseen kokonaisuudessa pää­lause on aina hallitseva muihin lauseisiin nähden. Täten sivulause on aina alisteinen vähintään yhdelle lauseelle. (KKO 2015: 211.) Sivulauseita on kolmenlaisia: konjunktio­lauseita, relatiivi­lauseita ja alisteisia eli epäsuoria kysymyslauseita (KOK 2012: 185).

Virheiden luokittelussa päädyttiin muuttamaan tätä jäsenystä hieman puhumalla toisilleen rinnasteisten ja alisteisten lauseiden ryhmistä. Täten alisteisten lauseiden ryhmässä ovat sekä pää- ja sivulauseen väliset pilkkutapaukset että toisilleen alisteisten sivulauseiden pilkkutapaukset. Rinnasteisten lauseiden ryhmän muodostavat puolestaan päälauseiden välisten ja rinnasteisten sivulauseiden välisten pilkkujen tapaukset. Tähän ratkaisuun päädyttiin, koska säännöt pohjautuvat käytännössä aina lauseiden rinnasteisuuteen tai alisteisuuteen toisiinsa nähden eivätkä siihen, ovatko lauseet pää- vai sivulauseita toisiinsa nähden.

Pilkkua käytetään aina toisilleen alisteisten lauseiden välillä. Täten esimerkiksi pää- ja sivulauseen välissä käytetään aina pilkkua. (KOK 2012: 185.) Myös sivulauseiden välillä pilkkua käytetään silloin, kun toinen sivulause on alisteinen toiseen nähden (mts. 187). Jopa 864 tapauksessa pilkku oli unohtunut toisilleen alisteisten lauseiden väliltä. Joukosta ei eritelty sitä, liittyikö alisteinen sivulause toiseen sivulauseeseen vai päälauseeseen, koska tiedolla ei ole merkitystä pilkkusäännön kannalta.

Huomiota sen sijaan kiinnitettiin siihen, missä järjestyksessä pää- ja sivulause olivat: 678 virhettä oli tehty virkkeessä, jossa päälause oli ennen sivulauseetta. Täten vain 186 virhetapauksessa sivulause oli ennen päälausetta. Tähän syynä lienee se, että tyypillisempää on kirjoittaa päälause ennen sivulauseetta, joten mahdollisia virheen tekemisen paikkoja oli yksinkertaisesti enemmän, eikä se, että pilkkusäännön muistaminen olisi helpompaa silloin, kun sivulause on ennen päälausetta. Koska mahdollisia virheen tekemisen paikkoja ei kuitenkaan laskettu, asiasta ei voida tehdä arvailua varmempia johtopäätöksiä.

Eniten pilkku oli unohtunut toisilleen alisteisten lauseiden väliltä konjunktiosivulauseen yhteydestä. Konjunktiosivulause tarkoittaa sivulauseetta, joka alkaa alistuskonjunktioilla, joita ovat *että*, *jotta*, *koska*, *kun*, *kunnes*, *jos*, *vaikka*, *jollei*, *ellei*, *kunhan*, *mikäli* sekä *joskin* (KOK 2012: 185). Näitä tapauksia oli 501. Esimerkkejä tällaisista virheistä havainnollistavat näytteet (3)–(7):

- (3) – – olen tuntenut ne ihmiset niin kauan **että** heille on helppo puhua.
- (4) Videoblogin tekeminen ei ole minun juttuni **koska** en osaa puhua luontevasti kameran edessä.
- (5) – – uskallan näyttää tunteeni **jos** suututtaa tai olen surullinen.
- (6) – – saan mielipiteeni sanottua **vaikka** se eroaisikin paljon muista – –
- (7) **Koska** asun syrjäseudulla vietin lapsuuteni ja nuoruuteni tiiviisti perheeni kanssa – –

Toisiksi eniten virheitä tehtiin esimerkkien (8)–(9) havainnollistamissa relatiivilauseissa, joissa virheitä oli yhteensä 213. Relatiivilauseen tunnistaa siitä, että se alkaa aina *joka*- tai *mikä*-relatiivipronominilla tai jollain niiden taivutusmuodoista (KOK 2012: 186).

(8) — sillä löydän itseni harvoin tilanteesta **jossa** minun täytyy oikeasti antaa rakentavaa palautetta.

(9) On myös ystäviä **joiden** kanssa emme oikeastaan puhu mitään rakentavaa —

Vähiten alisteisiin lauseisiin liittyviä virheitä oli tehty epäsuorissa kysymyslauseissa, joiden yhteydessä pilkku oli unohtunut 150 kertaa. Epäsuoran kysymyslauseen aloittaa kysymyssana (*kuka, mikä, miten, miksi*), kuten esimerkeissä (10)–(12) tai kysyvä liitepartikkeli (*-ko, -kö*) esimerkkien (13) ja (14) tapaan.

(10) Kerron lyhyesti **millainen** viestijä mielestäni olen.

(11) Tilanteet riippuvan kuitenkin siitä **kenen** kaverin kanssa olen —

(12) — he kysyvät **mitä** tarkoitin asiallani —

(13) — ei tarvitse miettiä **arvioiko** hän minut ulkonäön tai puhutavan tai vaatteiden takia.

(14) — en osannut arvioida **olivatko** kyseiset sanat huomiota positiivisessa vai negatiivisessa mielessä.

Toisilleen rinnasteisten lauseiden väliset pilkkusäännöt ovat puolestaan monimutkaisempia. Rinnasteiset lauseet liitetään toisiinsa jollain rinnastuskonjunktioilla (*ja, sekä, sekä–että, –kä, tai, joko–tai, vai, eli, mutta, vaan*) (KOK 2012: 183). Rinnastuskonjunktin kanssa tarvitaan toisinaan pilkku ja toisinaan ei. Tälle vaihtelulle on omat selvät sääntönsä. Päälauseiden välillä ehtona on rinnastuskonjunktin lisäksi lauseen itsenäisyys: Mikäli lauseet ovat itsenäisiä eivätkä jaa yhteisiä lauseenjäseniä, niiden väliin tulee pilkku. Mikäli lauseilla puolestaan on jokin yhteinen jäsen, väliin ei merkitä pilkkua. (Mts. 183.)

Tutkimuksessa hyväksyttiin yhteiseksi tekijäksi Kielitoimiston uusien ohjeistusten mukaisesti yhteisen lauseenjäsenen lisäksi myös se, että molempien lauseiden verbi oli 1. tai 2. persoonassa tai passiivimuodossa (KOP: *Pilkku päälauseiden välissä*). *Mutta-* ja *vaan-*konjunktioiden kohdalla hyväksyttiin sekä rinnastuskonjunktioiden yleisen säännön mukainen pilkutus että vanha tapa, jossa *mutta-* ja *vaan-*konjunktioiden kanssa käytetään aina pilkkua. (Ks. mts. 185.) Samoin hyväksyttiin Kielitoimiston pilkkusääntöjen kevennys, jossa lyhyissä lauseissa voidaan jättää pilkku pois (mts. 186). Lyhyeksi lauseeksi päätettiin määrittää Kielitoimiston mukaisesti kahden tai kolmen sanan mitainen lause. Pää- ja sivulauseen välisen pilkun poisjättämisen ehtona pidettiin kuitenkin sitä, että päälauseessa on ainoastaan yksi sana.

Rinnasteisten päälauseiden välinen pilkkusääntö on siis varsin monimutkainen. Päälauseiden välisissä kohdissa tehtiinkin kahdenlaisia virheitä: pilkku joko puuttui tai sitä oli käytetty turhaan. Useammin, 222 kertaa, pilkku puuttui. Nämä kaikki tapaukset olivat päälauseiden välillä, kuten esimerkeissä (15)–(17).

- (15) Olen vähän kovapäinen **ja** joskus olisi vain kiva olla itsekseni ja kiukutella.
 (16) Tulen hyvin toimeen erilaisten ihmisten kanssa **ja** minuun on helppo tutustua.
 (17) Uuden tuttavien kiinnostus minua kohden tuntuu oudolta **enkä** tunne olevani keskustelussa parhaimmillani.

Sivulauseiden välisen pilkun sääntö on samankaltainen kuin päälauseidenkin välillä mutta yksinkertaisempi, sillä sivulauseiden välillä pilkku jätetään pois aina, kun niiden välillä on rinnastuskonjunktio (KOK 2012: 187). Täten pilkku ei käytännössä voi puuttua koskaan rinnasteisten sivulauseiden välistä.

Pilkku oli sen sijaan ylimääräinen lauseiden välillä 62 kertaa. Virheistä 45 oli päälauseiden välillä, kuten esimerkeissä (18)–(19), ja 17 kertaa sivulauseiden välillä esimerkkien (20)–(21) tapaan:

- (18) – – on helpompi löytää oma rooli porukassa, **ja** keksiä järkevää sanottavaa – –
 (19) Tutussa ympäristössä näytän helposti kaikki tunteeni ja reaktion, **sekä** reagoin aika vahvasti.
 (20) Pelkään, että vastaukseni on väärä, **tai** puhun liian hiljaa – –
 (21) Jos taas ryhmän ihmiset ovat minulle vieraita, **tai** huomaa meidän olevan hyvin erilaisia persoonallisuuksia – –

Se, että pilkku useammin puuttui kuin oli ylimääräinen, on ymmärrettävää, sillä monilla vaikuttaa edelleen olevan sellainen käsitys, ettei rinnastuskonjunktion kanssa käytetä ikinä pilkkua. Monille on myös juurtunut vahvoja käsityksiä siitä, minkä sanan kanssa pilkkua käytetään ja minkä kanssa ei. Monesti kuulee esimerkiksi sanottavan, että *että*-konjunktioilla alkava lause erotetaan aina pilkulla. Tämä ei pidä aina paikkaansa, sillä esimerkiksi toisilleen rinnasteisten *että*-sivulauseiden välille ei tule pilkkua. Ylimääräisiä pilkkuja esiintyy tavallisesti myös *sekä–että*-ilmauksissa, joissa ei kuulu käyttää pilkkua (KOP: *sekä, sekä–että*). Tutkimusaineistoista löytyi kaksi tällaista virhettä.

Toinen samankaltainen virhe liittyy *kuin*-konjunktioilla alkaviin lauseisiin sekä *niin–kuin*-ilmauksiin. *Kuin*-sana sekoitetaan usein helposti *kun*-konjunktioon, ja sitä myös pilkutetaan usein samantapaisesti. Toisin kuin monesti luullaan, *kuin*-sanat yhteyteen ei tarvitse lisätä välttämättä koskaan pilkkua. Pilkkua voi halutessaan käyttää silloin, kun rakenne ei ole vertaileva ja toimii ennemminkin irrallisena lisäyksenä. (KOK 2012: 189.) Aineistossa *kuin*-rakenne pilkutettiin virheellisesti 35 kertaa. Näitä tapauksia havainnollistavat esimerkit (22) ja (23).

- (22) – – käydä keskustelua paremmin oman ikäisten kaverien, **kuin** minua vanhempien kanssa.
 (23) Olen yrittänyt opetella enemmän kuuntelemaan, **kuin** olemaan äänessä.

Lauseiden välisten virheiden lisäksi pilkkuvirheitä tehtiin myös lauseenvastikkeiden yhteydessä. Lauseenvastikkeita ei tavata erottaa muusta lauseesta pilkulla (KOK 2012: 187), ellei kyseessä

ole selvästi irrallinen lisäys. Aineistossa lauseenvastike kuitenkin pilkutettiin virheellisesti 12 kertaa, kuten esimerkeissä (24)–(26).

- (24) **Miettiessäni** omaa viestintätyyliäni, mieleeni tulee ensimmäisenä se, että – –
- (25) Tämän asian **tiedostettuani**, olen ajautunut vähenevissä määrin väärinymmärryksiin – –
- (26) **Innostuessani** jostakin asiasta, käytän enemmän keholla elehdintää ja äänen voimakkuus nousee.

Irrallisissa lisäyksissä tehtiin puolestaan kahdenlaisia virheitä: joko irrallisen lisäyksen yhteydestä oli unohdettu ainoa tarvittava pilkku, kuten esimerkissä (27), tai molemmat tarvittavat pilkut esimerkin (28) tapaan.

- (27) Viestinnässäni on joitakin hyviä puolia **esimerkiksi** kuunteleminen – –
- (28) Normaaliin viestintä tapaan kuuluu **niin kuin kaikilla Etelä-pohjanmaalaisilla** hyvin suorasanaisten ja huumorillinen puhetapa.

Irrallisten lisäysten yhteydessä esiin nousi erityisesti *kuten*-konjunktio, joka *kuin*-ilmauksen tapaan käyttäytyy omalla tavallaan. *Kuten*-konjunktioilla on nimittäin kaksi eri käyttötapaa: *niin kuin* -tyyppisessä ilmauksessa sen kanssa ei yleensä käytetä pilkkua, kun taas *esimerkiksi*-ilmauksessa pilkkua käytetään (KOP: *kuten*). Täten esimerkin (29) *kuten*-lisäys on jätetty virheellisesti pilkuttamatta.

- (29) – – voidaan myös tulkita väärin monissa asioissa, esimerkiksi ihmissuhteissa ja aroissa tilanteissa **kuten** häissä ja hautajaisissa.

Teksteissä oli myös joitain yksittäisiä tapauksia, joissa pilkku joko puuttui tai oli ylimääräinen.

Muita välimerkkivirheitä tehtiin ainoastaan 19. Näistä tapauksista 16 liittyi puolipisteen virheelliseen käyttämiseen. Puolipistettä oli yleensä käytetty paikassa, johon olisi sopinut esimerkiksi kaksoispiste, kuten esimerkeissä (30) ja (31).

- (30) Monesti myös herää ajatus; Kuunteliko hän edes mitä juuri sanoin?
- (31) Jos minuun iskee paniikki, sen kyllä näkee ulospäin; alan puhua hätäntyneesti, olen hyvin hermostuneen oloinen ja havainnointi kärsii.

Kahdessa tapauksessa käytettiin ylimääräistä pistettä sitaatissa, ja kerran ajatusviivan sijasta oli käytetty yhdysmerkkiä.

Välimerkkivirheet – erityisesti pilkkuvirheet – muodostivat ehdottomasti merkittävimmän virheluokan. Mielenkiintoista myös oli, että pilkkuvirheitä löytyi kaikkien osallistujien teksteistä, vaikka muuten useat tekstit olivat virheettömiä. Pilkuissa näyttää siis olevan harjoiteltavaa myös taitavilla kirjoittajilla.

6.1.2 Lauserakenteet

Lauserakenteiden virheluokka oli kaikkein vaikein käsiteltävä, sillä siihen kuului paljon erilaisia virhetapauksia, jotka eivät välttämättä asettuneet yksiselitteisesti ainoastaan yhteen alaluokkaan. Joissain virkkeissä oli niin laajoja ongelmia, ettei niistä voitu määrittää tarkasti virhekohtia, vaan koko virkkeen rakenne olisi täytynyt muotoilla uudestaan. Virheiden poiminnassa ja luokittelussa pyrittiin johdonmukaisuuteen. Virheellisen lauseen vertailukohdaksi otettiin mahdollisimman vähillä muutoksilla saatava oikeaoppinen lause, johon nähden virheet poimittiin ja nimettiin.

Toisaalta lauserakenteiden olisi voitu ajatella muodostavan yhteisen luokan sanojen taivutuksen virheiden ja rektiovirheiden kanssa, koska niihin liittyvät virheet olivat hyvin samantyyliisiä ja luokittelu oli siksi osittain teennäistä. Yhteistä virheluokkaa olisi voitu kutsua esimerkiksi muoto- ja lauserakenteiden ongelmiksi. Luokat päätettiin pitää selkeyden vuoksi erillään, mutta niiden lomitaisuus ja lähekkäisyys on syytä huomioida.

Monet lauserakenteen virheet olivat rajatapauksia sen suhteen, olivatko ne tyyllillisiä virheitä vai varsinaisia, suomen kieliopin ja oikeinkirjoituksen vastaisia virheitä. Tyyllillisiksi virheiksi luettiin muun muassa sanajärjestyksen virheet sekä virkkeen aloittaminen rinnastuskonjunktioilla, joten ne jätettiin huomioimatta. Myös niin sanotut *niin*- ja *se*-rakenteet todettiin tyylliseikoiksi, mutta ne haluttiin silti ottaa mukaan niiden merkittävyyden vuoksi. Niiden suhteen on syytä kuitenkin olla kriittinen, sillä kömpelyydestään huolimatta ne eivät varsinaisesti riko kieleemme normeja.

Virheluokiksi saatiin lopulta taulukossa 3 esiteltyt luokat. Tähän yläluokkaan kuuluvia virheitä oli yhteensä 512.

Taulukko 3. Lauserakenteisiin liittyvien virheiden alaluokat.

Epäsymmetriset ilmaukset	215
Lauseiden ketjuttaminen	92
(niin-rakenne)	(89)
Predikaatti puuttuu	55
(se-rakenne)	(36)
Ylimääräinen konjunktio/sana	20
Päälause puuttuu	5

Virheluokkia ei edes yritetty yhdistellä tai yhtenäistää keskenään, koska ne poikkesivat toisistaan suuresti. Seuraavaksi kukin luokka esitellään vuorollaan.

Suurimman alaluokan muodostivat epäsymmetrisiksi ilmaisuiksi nimetyt 215 virhetapausta. Luokalla oli paljon yhteistä myöhemmin taivutuksen ja rektion yhteydessä esiteltävien väärässä taivutusmuodossa olevien sanojen kanssa. Epäsymmetristen ilmausten ryhmään otettiin nimenomaan ne tapaukset, joissa ei ollut selvästi osoitettavissa yhtä sanaa, joka oli lauseyhteyteen nähden väärässä taivutusmuodossa, vaan joissa ongelma oli laajempi. Esimerkki (32) on hyvä esimerkki rajatapauksesta.

- (32) Nautin siitä, että ihminen osaa heittäytyä elämään, nauraa paljon, **on huumorintajua** niin että välillä unohtuu ollaanko ihmisiä ollenkaan ja **lähtee** seikkailuihin mukaan ja **haalii** elämäänsä muistoja.

Esimerkin luettelossa on useita epäsymmetrisiä ilmauksia. Sujuva tapa ilmaista virkkeen sisältö olisi esimerkiksi seuraava:

- (33) Nautin siitä, että ihminen osaa heittäytyä elämään, nauraa paljon, **lähteä** seikkailuihin mukaan ja **haalial** elämäänsä muistoja ja että **hänellä on huumorintajua** niin paljon – –

Kuten esimerkikiorjauksesta huomataan, *lähteä*- ja *haalial*-verbeihin liittyvät ongelmat ratkeavat pelkästään niiden taivutusta muuttamalla, joten ne luokiteltiin rektiovirheiksi, vaikka ne liittyvät toki myös epäsymmetrisyyteen. *On huumorintajua* -rakenne kuitenkin vaatii laajempaa lauserakenteen muuttamista toimiakseen edes jotenkin, joten se luettiin ennen kaikkea epäsymmetriseksi rakenteeksi ja täten lauserakenteen ongelmaksi.

Epäsymmetrian luokka oli hyvin monipuolinen, ja virheiden alaluokkia voisi olla yhtä monta kuin virhetapauksiakin. Seuraavat esimerkit (34)–(38) havainnollistavat joitain mahdollisia virhetyppejä, mutta eivät riitä kuvaamaan koko luokan moninaisuutta.

- (34) En ole osannut aina pitää kunnolla puoliani, mutta nykyään osaan kyllä **ja tuoda itseäni** vähän enempi esille.
 (35) **Minä viestijänä** ja oman viestintätyylin analysointi voikin olla hankalaa juuri sen takia – –
 (36) Hoitotyössä olen kohdannut tilanteita, joissa en osaa muodostaa sanoja tai lauseita, esim. asiakas on menettänyt ja omaiset ovat paikalla **tai jos asiakas on kuullut jotain vakavaa**.
 (37) En ole tottunut käyttämään kirjallista viestintää, koska nuoruudessani ei ollut millä lähettää viestejä paitsi kirja **ja puhua puhelimessa**.
 (38) **Miettiessäni itseäni viestijänä, on melko hankalaa** muodostaa täysin selkeää kuvaa asiasta.

Epäsymmetrisyysvirheet liittyivät usein epäselvään tai puutteelliseen viittaussuhteeseen. Iso osa viittaussuhteeseen liittyvistä virheistä liittyi sivulausetapauksiin, joissa olisi kaivattu *se*- tai *sel-lainen*-pronominien tukea pää- ja sivulauseen väliseen viittaukseen. Näistä virhetapauksista toimivat esimerkkeinä lainaukset (39)–(41):

- (39) Se voi johtua myös, **että** hän on samaa sukupuolta – –
- (40) Viestinnässäni on joitakin hyviä puolia esimerkiksi kuunteleminen ja **että** pidän helppona ja miellyttävänä ihmisten tapaamista.
- (41) Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi, **kun** olen ollut todella paljon ihmisten keskellä – –

Toisaalta epäsymmetrisyys näkyi myös *joka*-relatiivipronominin viittaussuhteen epäonnistumisena. *Joka*-pronominin viittauskohde on ensisijaisesti pronominia lähimpänä oleva substantiivi-ilmaus, eikä pronominin ja viittauskohteena substantiivin välissä voi olla adjektiivia tai toista substantiivia. Toisaalta viittauskohteena voi myös olla *se*-pronomini, jolloin välissä voi olla myös substantiivi-ilmaus. (KKO 2015: 262.) Seuraavat virkkeet (42) ja (43) ovat esimerkkejä tapauksista, joissa *joka*-pronominin viittaus on epäonnistunut:

- (42) Minulla on kuitenkin kavereita ja sukulaisia eri tieteenaloilla, **joiden** kanssa voin toteuttaa itseäni ja käydä rakentavaa keskustelua.
- (43) – – kun taas vanhemmat ihmiset ovat enemmän omia itsejään, **jotka** tiedostavat heikkoutensa – –

Epäsymmetrisyyden luokka oli osittain päällekkäin kolmanneksi yleisimmän luokan, predikaatin puuttumisen luokan kanssa. Predikaatin puuttumisen virheeksi luettiin kaikki ne tapaukset, joissa lauseessa ei ollut lainkaan sen vaatimaa predikaattia. Epäsymmetrisyyden ryhmään otettiin mukaan puolestaan seuraavankaltaiset tapaukset:

- (44) Epäassertiivinen viestijä on vetäytyvä, jättää usein ilmaisemasta omat mielipiteensä, välttelee konflikteja, vähättelee helposti omaa työpanostaan, **huono tekemään päätöksiä** ja kyselee paljon mielipiteitä muilta.

Tällaisissa tapauksissa predikaatin puuttuminen liittyy nimenomaan virkkeen symmetrisyyteen eikä varsinaiseen vaillinaisuuteen. Epäsymmetrisyyden ryhmään jouduttiin myös kaatamaan monet sellaiset lauserakennevirheet, jotka eivät sopineet muihin ryhmiin.

Puuttuvan predikaatin ryhmä oli puolestaan hyvin yksiselitteinen: ryhmään kuuluivat virheet, joissa lauseesta puuttui pakollinen predikaatti. Suomen kielessä jokaisella lauseella tulee olla oma predikaattinsa eli persoonamuotoinen verbinsä (VISK § 864). Puuttuvaan predikaattiin liittyviä virheitä oli yhteensä 55, ja niitä havainnollistavat esimerkit (45)–(48).

- (45) **Ainoastaan silloin**, jos puhutaan minulle jostain aivan tuntemattomasta aiheesta tai jos kieli on jokin muu kuin suomi.
- (46) **Viestintätyyli**, jossa ihmisiä ei tuomita, ja yritetään ymmärtää.
- (47) **Varsinkin keskustellessani vanhempieni kanssa.**
- (48) **Poissulkien ne tilanteet**, joissa koen ammattitaitoni, kokemukseni tai mielipiteeni olevan todella tärkeässä tilanteessa.

Predikaatin puuttuminen saattoi johtua joissain tapauksissa tyyliin. Opiskelijoita nimittäin ohjattiin tehtävässä persoonalliseen tyyliin, mikä saattoi johdattaa jotkut kaunokirjalliseen tyyliin, jossa käytetään toisinaan tyylikeinona predikaattittomia lauseita. Osa predikaatin puuttumisesta oli puolestaan selvästi lipsahduksia (ks. Sajavaara 1999: 119), jotka kirjoittaja olisi osannut korjata ne huomautteissaan, kuten esimerkkien (49) ja (50) tapauksessa:

(49) Viestintäni rentoa, vitsailen paljon ja käytän sarkasmia.

(50) Suomeen palatessa oman äidinkielen helpommalta, joten uskalsin olla aktiivisemmin mukana keskusteluissa.

Toiseksi yleisin lauserakenteiden ryhmä oli puolestaan lauseiden ketjuttaminen, johon liittyviä virheitä tehtiin 92 kertaa. Lauseiden ketjuttamisella tarkoitetaan tapauksia, joissa virkkeitä liitettiin peräjälkeen ilman konjunktioita. Tästä esimerkkinä sitaatit (51)–(53):

(51) Haluan tuoda työyhteisöön positiivista energiaa ja kannustaa muita, tästä olen saanut kiitosta myös edellisessä työpaikassani niin esimiehiltä kuin työkavereilta.

(52) Puhuessani kaveriporukassa pyrin aina katsomaan jokaista, näin näytän, että huomioin kaikkia enkä jätä ketään ryhmässä ulkopuolelle.

(53) Osaan tuoda esiin hyvin myös omat tunteeni ja toiveeni siksi toivoisinikin, että vastapuoli kuuntelisi minua yhtä tarkasti kuin minä kuuntelen häntä.

Lauseiden ketjuttamiseen liittyvät virheet olivat tulkinnallisia. Lauseita voidaan nimittäin joissain tapauksissa yhdistää pelkällä pilkulla, jos toinen lause nähdään ikään kuin irrallisena lisäyksinä (ks. Maamies 1995). Luokkaan valitut tapaukset nähtiin kuitenkin omina itsenäisinä kokonaisuuksinaan, jotka olisi pitänyt liittää toiseen lauseeseen konjunktioilla tai vähintäänkin vahvemalla välimerkillä, kuten ajatusviivalla, kaksoispiteellä tai puolipiteellä.

Yhden virheluokan muodostivat tapaukset, joissa lauseessa oli ylimääräinen konjunktio tai muu sana. Tapauksia oli yhteensä 20. Niistä valtaosa koski *että*-sanana turhaa käyttöä, kuten seuraavissa esimerkeissä (54)–(57):

(54) Esimerkiksi taloyhtiön pihassa usein kävellessäni vastaan toista talon asukasta, mietin **että** ”pitäisikö nyt tervehtiä?”

(55) Yleensä näen ihmisten katseista sen, **että** kiinnostaako heitä aidosti – –

(56) Kyselen usein kavereiltani ruotsiksi, **että** mitä tehdään tai minne mennään.

(57) Ne kokeilevat eri asioita ja tarkkailevat **että** miten niihin reagoidaan – –

Kielitoimiston (KOP: *ihmettelin, että selviääkö asia*) mukaan tällainen referoiva suoran ja epäsuoran esityksen yhdistäminen ei sovi asiatyyliin. Siksi ne luettiin virheiksi tässäkin tutkimuksessa. *Että*-

sanan lisäksi aineistossa oli muutama muukin ylimääräinen sana, joka yleensä toisti jonkin jo ilmaistun asian. Tällaisia ovat esimerkit (58) ja (59).

(58) Mutta koska olen yleensä hiljainen, **joten** yritän usein välttää tilanteita, joissa —

(59) Jos keskustelen ikäihmisten kanssa, **silloin** koen kirjakielen olevan arvostettua.

Ylimääräisen sana kanssa yhteen liittyviä luokkia olivat kaksi luokkaa, jotka nimettiin *niin*-rakenteeksi ja *se*-rakenteeksi. Niiden mukaan ottamista harkittiin, koska ne ovat pikemminkin tyyllisiä virheitä ja tyyllilliset virheet haluttiin tietoisesti rajata pois. Esimerkiksi Kielitoimiston mukaan (KOP: *päälauseen alussa niin*) *niin*-rakenne on puhekielessä yleinen ja yleiskielessäkin sallittu, mutta liikaa käytettynä tyyli-rikko. Luokat päätettiin kuitenkin mainita niiden suurten esiintymismäärien vuoksi.

Niin-rakenteeseen liittyviä virheitä oli 89 kappaletta. Näillä virheillä tarkoitetaan rakenteita, joissa käytetään turhaan *niin*-sanaa, kuten esimerkeissä (60)–(62):

(60) Vaikka olenkin ihmiskeskeinen ja seurallinen, **niin** minusta löytyy myös hiljainen, rauhallinen ja pohdiskeleva puoli.

(61) Kun viestin ja vuorovaikutan sanallisesti, **niin** katson aina silmiin —

(62) — jos en silloin olisi alkanut juttelemaan hänen kanssaan **niin** minulla saattaisi olla yksi hyvä kaveri vähemmän.

Yleinen vaikutti olevan myös *niin silloin* -rakenne, jota havainnollistaa esimerkki (63):

(63) Jos aihe koskettaa minua jotenkin —, **niin silloin** mielenkiintoni on yleensä hyvin suuri.

Kuten esimerkit osoittavat, *niin*-rakenne esiintyi aina sivu- ja päälauseen rajalla siten, että se aloitti sivulauseen jälkeisen päälauseen. Näissä tapauksissa *niin*-sana on kuitenkin turha, sillä lause tulisi aloittaa, kuten päälause yleensäkin, ilman mitään konjunktia tai muuta apusanaa.

Se-rakenne puolestaan pohjautuu vahvasti ruotsin *det är* -rakenteeseen. Sitäkään ei voida suoraan nimetä virheelliseksi – kömpelöksi kylläkin. *Se*-rakennetta esiintyi aineistossa 36 kertaa. Mukaan ei laskettu *se*-sanon käyttöä määräiseen muodon ilmaisussa englannin kielen *the*-sanon tapaan, vaikka myös sitä esiintyi välillä, koska pääasiassa tällaiset tapaukset ovat suomen yleiskielen mukaisia. Mukaan luettuja virheitä havainnollistavat esimerkit (64) ja (65):

(64) **Se** ei itseäni häiritse jos elehtimien ja käsien heiluttelu on pienehköä

(65) Niitä minulla on ollut pari kertaa selittäessäni, ja silloin **se** vie paljon aikaa minulla löytää takaisin mistä olin puhumassa —

Viisi kertaa virkkeestä puuttui päälause. Päälauseen puuttumisella tarkoitettiin tilannetta, jossa kirjoittaja oli käyttänyt virkkeenä pelkkää sivulausetta, joka ei kuitenkaan koskaan voi esiintyä itsenäisenä virkkeenään (Kielenhuollon käsikirja 2012: 81). Tätä virhettä havainnollistaa esimerkki (66):

(66) Kun taas laulaessa voisin jäädä lavalle, vaikka loppuelämäkseni laulamaan lauluja.

Lauserakenteiden luokka oli siis kaikin puolin hyvin haastava: virheet olivat laajoja, niiden luokittelu oli vaikeaa ja jokainen virhe tuntui olevan jollain tavalla rajatapaus ja vaativan omanlaisen luokkansa. Etenkin tässä luokassa alaluokkia on syytä pitää nimenomaan virheiden kuvauksen apukeinona sen sijaan, että luokittelu nähtäisiin aukottomana ja täsmällisenä. Sama pätee myös seuraavaksi käsiteltäviin sanojen taivutuksen ongelmiin.

6.1.3 Sanojen taivutus

Sanojen taivutukseen liittyvässä virheluokassa virheiksi luettiin ne tapaukset, joissa jokin sana oli lauseyhteyteen nähden väärässä muodossa. Tällaisia virheitä tehtiin kaiken kaikkiaan 241. Virheluokat esitellään seuraavassa taulukossa 4:

Taulukko 4. Sanojen taivutukseen liittyvien virheiden virheluokat.

Kongruenssi	83
Yksikkö (pitäisi olla monikko)	71
Monikko (pitäisi olla yksikkö)	12
Omistusliite	81
Puuttuu	76
On ylimääräinen	5
Virheellinen sijamuodon valinta	36
Virheellinen verbin taivutus	27
Myönteinen (pitäisi olla kielteinen)	6
Vierassana jätetty taivuttamatta tai taivutettu väärin	6
Väärä vertailumuoto	2

Suurimman virheluokan muodostivat kongruenssivirheet, joita oli yhteensä 83. Kongruenssilla tarkoitetaan verbin mukautumista sen ympärillä olevien sanojen vaatimuksiin. Verbi siis taipuu esimerkiksi luvussa ja persoonassa sen mukaan, millaisia jäseniä samassa lauseessa on. (KKO 2015: 155.) Kongruenssivirheistä 71 oli sellaisia, että tekstissä oli käytetty yksikkömuotoista sanaa, vaikka lauseen pääsana olisi vaatinut monikkomuotoa, kuten esimerkeissä (67)–(71):

- (67) Kirjoitusvirheet **on** aina **ollut** itselleni yksi suurimmista ongelmakohdista.
 (68) Tilanteet, joissa ei varsinaisesti jaeta puheenvuoroja, vaan sana on vapaa, **on** minulle mieluisia.
 (69) Monet ystäväni **käyttää** Snapchattia lähes jatkuvasti – –
 (70) Olen yrittänyt lähiaikoina välttää tilanteet, **jossa** ihminen saattaa lukea minut väärin – –
 (71) Tiedostin kuitenkin aina, **ettei** loukkaukset olleet minulle henkilökohtaisesti – –

12 virhettä sen sijaan oli päinvastaista: kirjoittaja oli käyttänyt virheellisesti monikkomuotoa yksikkömuodon sijasta. Näitä virheitä havainnollistavat esimerkit (72) ja (73):

- (72) Kun taas hyökkäävä, negatiivinen tai liian imarteleva viestintätyyli **nostavat** vastapuolella ”karvat pysty”.
 (73) Se, miten elehdit, puhut, liikut ja käyttäydyt **kertovat** myös sinusta.

Toiseksi eniten virheitä oli tehty omistusliitteiden käytössä, yhteensä 81 kertaa. Omistusliitteen eli possessiivisuffiksin käyttäminen on yleiskielessä välttämätöntä: erityisesti substantiiveihin mutta myös tietynlaisiin adjektiiveihin, verbin nominaalimuotoihin sekä tiettyihin pronomineihin liitetään yleiskielessä aina persoonan mukaan määrittävä liite (KKO 2015: 280–283). Suurin osa virheistä, 76 kappaletta, liittyi omistusliitteen unohtumiseen, kuten esimerkkien (74)–(76) tapauksessa.

- (74) Minun omaan **viestintään** vaikuttaa paljon se – –
 (75) Tällaisia ihmisiä minulla on vain minun **perhe** ja **lähisukulaiset** – –
 (76) Teen myös meidän **tallin** kotisivuille tekstit.

Viidessä tapauksessa omistusliitettä oli käytetty, vaikka sille ei ollut tarvetta, kuten esimerkissä (77), tai omistusliitettä oli käytetty väärin, kuten esimerkeissä (78) ja (79).

- (77) **Puhuessani** jonkun kanssa ei välttämättä ole aikaa miettiä – –
 (78) Erityisesti vanhoille ihmisille tämä **itselleen** pieni asia voi tuntua kovin suurelta.
 (79) Kuuntelen **mielellään**, jos he puhuvat omista harrastuksistaan – –

Sijamuotoihin liittyviä virheitä oli puolestaan 50. Niistä 16 oli rektiovirheitä, jotka käsitellään omassa alaluvussa 6.1.4. Kuten aiemmin todettiin, rektiovirheet eivät olleet muiden taivutukseen liittyvien virheiden tapaan kielipillisesti virheellisiä ilmauksia vaan liittyivät usein semanttisiin ongelmiin. Aihetta käsitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Teksteissä esiintyi myös muunlaisia sijamuotovirheitä. Yleensä ne olivat tapauksia, joissa sijamuoto oli muuhun lauserakenteeseen nähden väärä, joten niiden olisi voitu tulkita sopivan myös lauserakenteiden ja epäsymmetrisyyden ryhmään. Kuten esimerkit (80)–(83) kuitenkin osoittavat,

tapaukset koskivat yleisesti jonkin yksittäisen sanan norminvastaista muotoa eikä laajempaa lauserakennetta, joten ne päätettiin sijoittaa johdonmukaisesti taivutusongelmien ryhmään.

(80) Heidän seurassaan voin näyttää energisen puoleni, mutta ehkä **sitäkin** vain osan.

(81) **Esimerkkinä** poikaystäväni pikkuveljen kanssa meillä on läheiset välit – –

(82) – – että kumpikin osapuoli voisi rentoutua **tilanteeseen**.

(83) – – jos minua ahdistaa – – näytän sen aika **helpolla**.

Toisaalta osa virheistä oli kaksitulkintaisia myös siksi, että ne olisi voitu tulkita jossain määrin myös rektiovirheiksi. Sanojen suhde toisiinsa ei kuitenkaan ollut niin kiinteä, että tietyn sijamuodon vaatimisen olisi voinut tulkita nimenomaan tietyn verbin vaatimukseksi.

Verbienkin taivutuksessa tehtiin rektiovirheitä (ks. luku 6.1.4), mutta myös muunlaisia taivutuksen virheitä. Aikamuotovirheitä oli 5 ja persoonataivutuksen virheitä 4. Virheet liittyivät usein ilmaisen symmetrisyyteen virkkeen muun sisällön kanssa, mikä osoittaa jälleen lauserakenteiden ja sanojen taivutuksen luokkien limittäisyyden. Tätä havainnollistaa esimerkki (84):

(84) Pyrin itse aina olemaan katsomatta kännykkää samalla kun joku puhuu minulle, varsinkin jos **keskustelee** jonkun kanssa kahdestaan.

Passiivi-ilmausten taivutuksessa virheitä tehtiin puolesta 10. Niistä kuudessa tapauksessa oli virheellisesti käytetty passiivia paikassa, johon se ei sopinut. Tällaisia virheitä havainnollistavat esimerkit (85)–(87). Neljässä tapauksessa oli sen sijaan käytetty jotain muuta persoonaa, vaikka lauseyhteys olisi vaatinut passiivin käyttämistä. Tällaiset virheet voidaan kuitenkin tulkita myös tyylivirheiksi.

(85) – – sain periaatteessa olla vain lomalla siihen saakka, kunnes **saatiin** toukokuulla päättötodistukset.

(86) Haaveilinkin joskus toimittajan urasta, mutta into pääsykirjaa **luettaessa** loppui kesken.

(87) Jos **oltiin** porukalla jossain – –

Pienempiä virheryhmiä olivat vertailumuodon virheellinen käyttäminen, kuten esimerkeissä (88) ja (89), sekä vierassanojen virheellinen taivuttaminen, kuten esimerkeissä (90) ja (91).

(88) Tässä asiassa voisin parantaa omaa kuuntelu tapaani **enemmän ymmärtäväisemmäksi** – –

(89) Puhelinkeskustelut ovat vielä **pahimpia**.

(90) Minun on luontevinta laittaa viestiä kavereilleni Snapchatin tai **WhatsApp:in** välityksellä – –

(91) Esim. **Snapchat:ssä** jaan kuvia päivittäin kavereille – –

Lisäksi *-kin*-liitettä käytettiin virheellisesti negatiivisessa lauseyhteydessä *-kaan*-partikkelin sijasta kuusi kertaa esimerkkien (92)–(94) tapaan:

(92) – – kaikki eivät kerkeä kuuntelemaan toisiaan ihan vain sen**kin** takia, että kaikki puhuvat päällekkäin – –

(93) Kaikki nimittäin eivät ole oma-aloitteisia keskustelussa, kuten minä**kin**, joten joskus – –

(94) En ole hyvä aloittamaan keskusteluja, varsink**in** jos kyseessä on hiukan vieraampi ihminen.

Sanojen taivutuksen suhteen tehtiin siis monenlaisia virheitä. Selvästi yleisimpiä olivat kongruenssiin ja omistusliitteen käyttämiseen liittyvät virheet. Iso osa virheistä heijastui selvästi puhekielisyyteen, jossa omistusliitteettömät ja kongruenssia noudattamattomat ilmaukset ovat yleisesti käytettyjä ja hyväksytyjä. Saattaakin olla, että ne ovat vakiintuneet kielenkäyttöön niin vahvasti, ettei monen niin sanottu luontainen kielikorva tunnista niitä enää virheelliseksi. Kielikorvaan perustuvat vahvasti myös seuraavaksi tarkasteltavat taivutusvirheistä erotetut rektiovirheet.

6.1.4 Rektio

Rektio tarkoittaa ilmiötä, jossa yksi sana vaatii rinnalleen tietynmuotoisia ilmauksia (KKO 2015: 98). Usein kyseessä on tilanne, jossa verbi edellyttää seurakseen tietyssä sijamuodossa olevia sanoja, mutta myös muihin sanaluokkiin kuuluvat sanat voivat vaatia rinnalleen tietyssä sanamuodossa olevan sanan (mts. 99; KOP: *rektio*). Rektiosäännöt ovat yleensä sanakohtaisia ja ulkoa opeteltavia, mutta äidinkielenään suomea puhuville ne ovat yleensä helppoja, koska ne on opittu jo varhain.

Aineistossa rektiovirheeksi tulkittiin tapaukset, joissa jokin sana oli toisessa sijamuodossa kuin sen seurana olleen sanan rektio olisi vaatinut. Esimerkiksi verbi *riittää* vaatii seurakseen illatiivin, joten esimerkin (95) virke olisi norminmukainen muodossa ”*ei riitä tilanteen paikkaamiseen*”.

(95) Mutta jos esitelmä on huonosti valmisteltu, improvisointikyky ei riitä tilanteen **paikkaamiseksi**.

Samalla tavalla esimerkin (96) verbi *tarttua* vaatisi rinnalleen elatiivin sijasta illatiivin (*tarttua siihen*) ja esimerkin (97) *kuvaila*-verbi essiivin sijaan translatiivin (*kuvailen ulospäinsuuntautuneeksi*).

(96) – – että jonkun toisen ryhmän jäsenen on helppo tarttua **siitä** ja jatkaa – –

(97) Kuvailisin itseäni **ulospäinsuuntautuneena vuorovaikuttajana**.

Rektiovirheiden tulkitsemista varsinaisiksi virheiksi vaikeutti se, että jotakin sanaa saatettiin käyttää oikeassa, rektion vaatimassa muodossa, mutta väärässä merkityksessä. Esimerkiksi *olla kateellinen jollekulle jostakin* -rakenteeseen sopii teknisesti esimerkin (98) kaltainen ilmaisu, mutta virkkeen semanttiset roolit ovat pielessä.

(98) – – eikä olla kateellinen esimerkiksi **materialle** tai **suhteille**.

Olla kateellinen jollekulle jostakin -rakenteessa allatiivi nimittäin merkitsee sitä, kenelle ollaan kateellinen. Se, mistä ollaan kateellisia, tulisi sen sijaan olla elatiivissa. Virke siis noudattaa kyllä rektiota, mutta sanat ovat semanttiseen rooliinsa nähden väärässä sijamuodossa. Oikea muoto olisikin ”– – *eikä olla kateellinen esimerkiksi materiasta ja suhteista*”.

Rektiovirheitä tehtiin myös muualla kuin sijamuodoissa. Usein verbi nimittäin tarvitsee seurakseen tietynmuotoisen infiniittimuodon eli infinitiivin tai partisiipin (TTP s.v. *infiniittimuoto*). Verbin rektioon saattaakin kuulua myös se, minkä infiniittimuodon se vaatii rinnalleen. Esimerkiksi seuraavissa tapauksissa infiniittimuodon valinta on virheellinen:

(99) Internetissä on kaikenlaisia hakkereita ja sun muita, jotka pystyvät menemään eri tileille ja siellä **julkaista** minun tileilläni sellaisia asioita – –

(100) Hyvän viestijän pitää osata **analysoimaan** myös toisten viestintää.

Rektiovirheet ristesivät sekä taivutukseen että lauserakenteisiin liittyvien virheiden kanssa. Niitä oli kuitenkin perusteltua käsitellä omassa ryhmässään niiden erityislaadun vuoksi. Rektio nimittäin näkyy kyllä yksittäisen sanan virheellisenä taivutusmuotona, mitä pidettiin taivutusvirheiden luokan kriteerinä, mutta heijastelee laajemmin koko lauserakennetta ja lauseen merkitystä.

6.1.5 Sanavalinnat

Sanavalintavirheiden luokan virheiksi laskettiin ainoastaan ne sanat, jotka olivat kieliopillisesti virheellisiä tai joita oli käytetty väärässä merkityksessä. Lähtökohtana siis oli, että sanan täytyi olla lauserakenteen tai merkityksen puolesta sellainen, että se voidaan tulkita norminvastaiseksi. Pois sen sijaan jätettiin tyylillisesti huonot valinnat, kuten puhekielisyys.

Sanavalintoihin liittyviä virheitä teksteistä löytyi yhteensä 183. Niistä vähintään kaksi kertaa esiintyneet esitellään taulukossa 5. Taulukko rakentuu siten, että ensimmäisenä on kirjoittajan käyttämä ilmaus ja toisena tutkijan ehdotus sen tilalle sopivaksi sanaksi.

Taulukko 5. Vähintään kaksi kertaa esiintyneet sanavalintaan liittyvät virheet.

mikä – joka	63
joka – mikä	36
vaan – vain	14
kun – kuin	10
mitä – kuin	7
joku – jokin	3
kun – koska	3
se – tämä	2
niin – joten	2
kun – että	2

Lisäksi yksittäisiä sanavalintaan liittyviä virheitä esiintyi 41 virheen verran. Näistä virheistä monet olivat rajatapauksia. Osa virheistä liippasi nimittäin läheltä taivutuksen ja lauserakenteiden virheitä sopiessaan jollain määritelmällä myös kongruenssin ja rektion virheiden alaisuuteen.

Merkittävimpiä sanavalintoihin liittyviä virheitä olivat relatiivipronominien *joka* ja *mikä* käytössä tapahtuneet virheet. *Joka*-pronominia käytetään kielessämme viittaamaan konkreettiseen, tarkkarajaiseen ja täsmennettyyn viittauskohteeseen, joka on tyypillisesti ihminen, eläin, esine, asia tai paikka (KKO 2015: 259). Viittauskohde on ensisijaisesti pronominia lähimpänä oleva substantiivi-ilmaus, eikä pronominin ja viittauskohteen substantiivin välissä voi olla adjektiivia tai toista substantiivia. Toisaalta viittauskohteen voi myös olla *se*-pronomini, jolloin välissä voi olla myös substantiivi-ilmaus. (Mts. 262.) *Mikä*-pronominin viittauskohde on puolestaan abstraktimpi tai epämääräisempi asia, esimerkiksi koko edeltävä lause (mts. 259). Relatiivipronominin valinnassa tehtiin yhteensä 95 virhettä. *Mikä*-pronominia käytettiin virheellisesti 63 kertaa sellaisessa paikassa, jossa olisi täytynyt käyttää *joka*-pronominia, kuten esimerkeissä (101)–(105).

- (101) Se on asia, **mikä** yhdistä kaiken ja pitää asiat yhdessä.
 (102) Vaikeinta on olla tilanteessa, **missä** on iso määrä ihmisiä, joita en tunne.
 (103) Se on piirre, **mistä** olen koittanut päästä eroon.
 (104) Tällöin pystyy näkemään toisen elekieltä ja kuulemaan äänenpainotukset, **mitkä** vaikuttavat hyvin paljon siihen – –
 (105) – – joten siitä on helppo poimia asioita **mihin** pitää ottaa kantaa.

Joka-pronominia puolestaan käytettiin 36 kertaa virheellisesti *mikä*-pronominin sijaan. Näitä tapauksia havainnollistavat esimerkit (106)–(108).

- (106) Monet ystäväni käyttää Snapchattia lähes jatkuvasti, **jota** en oikein pysty ymmärtämään.
 (107) Olin aina ennen kilpailuja ihan paniikissa, **jonka** takia suorituskin kärsi.
 (108) – – vastaan yleensä nopeasti ja hutiloiden, **josta** saattaa tulla välinpitämätön ja kylmä olo.

Joka-pronominin yhteydessä tehtiin myös virheitä viittaussuhteissa. Nämä virheet käsiteltiin kuitenkin jo lauserakenteiden yhteydessä. Lisäksi *mikä*-pronominin sanamuotoa *mitä* käytettiin seitsemän kertaa virheellisesti *kuin*-konjunktion sijasta, kuten tapauksissa (109) ja (110).

(109) Itsellä suuri häiriötekijä keskustelun aikana on puhelin, johon keskittyy enemmän kirjoittaessa viestiä **mitä** toisen kertomaan asiaan.

(110) Kavereiden kanssa viestin taas hieman eri tavalla **mitä** perheen seurassa.

Vastaavalla tavalla kirjoittajilla olivat mennet sekaisin *kun*- ja *kuin*-konjunktiot (esimerkit 111 ja 112) sekä *vain*-adverbi ja *vaan*-rinnastuskonjunktio (esimerkit 113 ja 114) siten, että sanojen *kuin* ja *vain* sijasta käytettiin sanoja *kun* ja *vaan*. Näillä sanoilla on selvästi toisistaan erilliset käyttötarkoitukset, mutta puhekielessä niitä käytetään tyypillisesti toistensa synonyymina, mikä on varmasti syynä myös aineistossa esiintyneisiin virheisiin.

(111) – – tietävät meistä enemmän **kun** itse luulemmekaan.

(112) Tekstiviestiä käytän lähinnä – – viesteissä, joissa ei tarvitse, **kun** olla asia ilman perusteluja ja pohdintoja.

(113) – – koska heidän kanssaan pystyy oikeastaan puhumaan mistä **vaan** asiasta – –

(114) Se on **vaan** jostain syystä niin hankalaa.

Enemmän kuin kerran sekaisin menivät myös pronominit *joku* ja *jokin*, pronominit *se* ja *tämä* sekä adverbi *niin* ja konjunktio *joten*. *Joku*-sanaa käytetään viittaamaan ihmiseen ja *jokin*-sanaa kaikkiin muihin tarkoitteisiin (KKO 2015: 265). Virheet liittyivät siis siihen, että sanoja oli käytetty väärässä yhteydessä, kuten esimerkeissä (115)–(117):

(115) Olen epävarma sosiaalisissa tilanteissa, varsinkin jos **jokin** painostaa minua.

(116) **Jotkut** ilmeet ovat kasvoillamme vain sekunnin tai muutaman – –

(117) Näin ei käy aina, mutta usein **jonkun** vaikean tilanteen selittämisessä joudun – –

Myös *se*- ja *tämä*-pronomineilla on omat eriytyneet tehtävänsä: *se* viittaa tyypillisesti lauseen alussa olevaan tarkoitteeseen, kun taas *tämä* lauseen lopussa olevaan, lähempään tarkoitteeseen tai pitemmän jaksoon (KOP: *se vai tämä*). Molemmissa virhetapauksissa *se*-pronominilla viitattiin niin laajaan jaksoon, että se tilalle olisi vaadittu *tämä*-pronomini esimerkkien (118) ja (119) tapaan:

(118) – – vie paljon aikaa minulla löytää takaisin, mistä olin puhumassa, sekä joskus ei ollenkaan löydy. **Se** ei välttämättä johdu jännittämisestä, vaan muusta keskittymisen häiriöstä.

(119) Etsin ihmisten joukosta niitä, jotka voisivat olla jollain tapaa samanlaisia kuin minä tai he muuten vaikuttava minusta mukavilta. Sitten soluttaudun vaan joukkoon. **Se** on tietenkin välillä tuottanut vähän ongelmia.

Niin- ja *joten*-sanoihin liittyvät virheet puolestaan pohjautuvat laajempaan *niin*-sanankäyttöön liittyvään ongelmaan, josta puhuttiin jo lauserakenteiden yhteydessä.

Osa sanavalintoihin liittyvistä virheistä oli monitulkintaisia. Esimerkiksi konjunktiot *kun*, *koska* ja *että* toimivat lähtökohtaisesti eri tarkoituksissa: *kun* ilmaisee aikasuhtetta, *koska* perustelua ja *että* laajempaa suhdetta aiempaan lauseeseen (KOP: *kun*; *koska*; *että* vai *jotta*). *Kun*-konjunktiota voidaan kuitenkin tietyissä tapauksissa perustelevalle merkityksessä tai *että*-sanankäytössä, mutta sen tulisi samanaikaisesti ilmaista myös aikasuhtetta (mp. *kun*). *Kun*-sanankäyttöön liittyvät virheet olivatkin varsin häilyviä, kuten esimerkit (120) ja (121) osoittavat:

(120) Minut on hyvin helppo jättää vain syrjään, **kun** olen kerta hiljainen enkä juurikaan puhu mitään.

(121) Kykenemättömyys johtuu luultavasti siitä, **kun** suomen kulttuuriin tuntuu liittyvän tietynlainen sulkeutuminen – –

Sanojen valinnassa oli siis sekä yksiselitteisiä että monitulkintaisia virheitä. Suurin osa virheistä esiintyi vain kerran, mutta erityisesti yli kymmenen kertaa esiintyneet *joka–mikä*, *vaan–vain*- ja *kun–kuin*-sanapareihin liittyvät virheet olivat merkittäviä ja kertoivat osallistujien kyvystä käyttää näitä sanoja norminmukaisesti.

6.1.6 Yhdyssanat

Tietynlaiset peräkkäiset sanat voivat muodostaa joko yhdyssanan tai sanaliiton. Yhdyssanassa sanat kirjoitetaan yhteen ja sanaliitossa erikseen. Yhdyssana on kyseessä silloin, kun sanat muodostavat oman merkityskokonaisuutensa. Muuten on kyse sanaliitosta. (KOP: *yhdyssana* vai *ei?*.) Yhdyssanavirheet liittyvät siis siihen, että jokin sana on kirjoitettu virheellisesti yhteen tai erikseen. Tällaisia virheitä aineistossa oli yhteensä 178. Ne esitellään taulukossa 6:

Taulukko 6. Yhdyssanavirheiden alaluokat.

Nominatiivi + nominatiivi virheellisesti erikseen virheellisesti yhteen	69 61 8
Virheet yhdysmerkissä Yhdysmerkki puuttuu Turha välilyönti yhdysmerkin yhteydessä Yhdysmerkkiä käytetty turhaan Yhdysmerkkiä käytetty väärässä paikassa	30 15 8 5 2
-inen-loppuiset sanat virheellisesti erikseen	24
Nominatiivi + genetiivi virheellisesti yhteen virheellisesti erikseen	23 6 17
Loppuosa verbin infiniittimuoto	12
Muut virheet	20

Jotkin yhdyssanasäännöt ovat varsin yksinkertaisia. Sanajono esimerkiksi muodostaa aina yhdyssanan, kun ensimmäinen sana on nominatiivimuodossa oleva substantiivi (KOK 2012: 255). Tähän sääntöön liittyviä virheitä tehtiin yhteensä 69. Niistä 61 tapauksessa sanat oli kirjoitettu virheellisesti erikseen, kuten esimerkeissä (122)–(125):

- (122) Avoimen **vuorovaikutus tyylin** uskon olevan sitä, että – –
 (123) **Kaveri porukassa** olen erittäin sosiaalinen – –
 (124) En kuitenkaan sanoisi, että minulla on **auktoriteetti ongelma**.
 (125) Käsittelen tekstissä myös **puhe-esiintymis taitojani** – –

Siinä, missä nominatiivimuotoinen substantiivi kirjoitetaan aina yhteen sen sanaparin kanssa, genetiivimotoisen substantiivin yhteen kirjoittamiseen liittyy enemmän hajontaa: sanat kirjoitetaan yhteen vain silloin, kun ne muodostavat yhdessä kiteytyneen tai erikoistuneen merkityksen (KOK 2012: 260). Monesti tämä on tulkintakysymys, joten erilaisten vaihtoehtojen määrittäminen oikeaksi tai vääräksi on vaikeaa. Aineistossa oli kuitenkin 23 selvää virheellistä tapausta: 17 virheellisesti erikseen kirjoitettua (esimerkit 126–128) ja 6 virheellisesti yhteen kirjoitettua sanaparia (esimerkki 129).

- (126) Omalla **kehon kielellä** pystyn vaikuttamaan merkittävästi esimerkiksi työhaastattelussa.
 (127) Suurin **huolen aiheeni** viestiessäni on monesti pelko, että – –
 (128) **Äänen painot**, eleet ja ilmeet merkkäavat erittäin paljon – –
 (129) **Ruotsinkielellä** olen ehdottomasti rennoin – –

Myös silloin, kun sanaparin ensimmäinen sana on toista sanaa määrittävä nominatiivimuotoinen sana ja toinen sana adjektiivi, kyseessä on yhdyssana (KOK 2012: 257). Täten seuraavien virkkeiden (130)–(132) sanaparit ovat jo tällä perusteella virheellisiä.

(130) – – saatan olla aika **lyhyt sanainen**.

(131) Kuuntelijana keskityn aina **fakta pohjaiseen** tiedonantoon parhaiten.

(132) Luonteeseeni on vaikuttanut **eri ikäiset** sisarukseni – –

Lisäksi *-inen*-loppuiset sanat muodostavat tyypillisesti yhdyssanan, myös muuten valinnaisuutta ja tulkinnanvaraisuutta usein sisältävien genetiivialkuisten sanojen tapauksessa (mts. 261), joten tapaukset olisivat viimeistään tämän myötä virheellisiä.

Siinä, missä *-inen*-loppuinen sana muodostaa herkästi yhdyssanan, *-minen*-loppuiset verbistä muodostetut substantiivit liittyvät usein erikseen kirjoitettavaan sanaliittoon (KOK 2012: 264). Tällaiset tapaukset oli kuitenkin kolmesti kirjoitettu virheellisesti yhteen. Niistä esimerkkeinä lainaukset (133) ja (134):

(133) **Musiikintekemisellä** pystyy viestimään omia ajatuksia ja tunteita.

(134) Mielestäni tähän tyyliin liittyy myös ihmisten edessä **puheenpitäminen** ja esiintyminen.

Virheitä tehtiin myös muissa sellaisissa sanoissa, joissa toinen osa oli verbin infiniittimuoto. Nämä sanat kirjoitetaan usein erilleen, mutta yhteen silloin, kun kokonaisuuden merkitys on kiteytynyt (mp). Täten esimerkit (135)–(136) oli kirjoitettu norminvastaisesti erilleen.

(135) Mietin myös sanavalintojani yleensä tarkasti etten tulisi **väärin ymmärretyksi**.

(136) – – tervehdin ihmisiä normaalisti ja hymyilin **vastaa tulijoille**.

Yhdyssanojen yhteydessä joudutaan usein käyttämään apuna yhdysmerkkiä: kahden peräkkäisen sanarajoilla olevan vokaalin välissä, lyhenteen, numeron, merkin, vierassanan ja erisnimen yhteydessä, rinnasteisten osien välissä, toistamatta jääneen sanan tilalla sekä sanaliiton sisältävissä sanoissa (KOK 2012: 248–253). Yhdysmerkki kuuluu välimerkkeihin, mutta se päätettiin käsitellä yhdyssanojen yhteydessä, koska siihen liittyvät virheet liittyivät nimenomaan yhdyssanan oikeinkirjoittamiseen varsinaisen välimerkkivirheen sijaan.

Yhdysmerkkiin liittyvät virheet jaoteltiin neljään ryhmään: yhdysmerkki joko puuttui, sitä oli käytetty turhaan tai väärässä paikassa tai sen yhteydessä oli käytetty turhaan välilyöntiä. Yhdysmerkki puuttui aineistossa erisnimen, vierassanan, lyhenteen tai numeron yhteydessä, toistamatta

jääneen sanan tilalta tai sanaliiton sisältävästä sanasta 15 kertaa. Esimerkeissä (137)–(139) yhdysmerkki on jäänyt virheellisesti pois vierassanan, merkin tai erisnimen yhteydestä.

(137) – – suurimmat kehityskohteeni ovat nimenomaan ”**small talk**” **saralla**.

(138) – – kirjoitan sinne viestejä n. 2 **A4 paperin** verran.

(139) **Whatsapp viestejä** lähettäessäni käytän paljon emojiä – –

Yhdysmerkki myös puuttui ilmauksista, jossa sitä olisi tullut käyttää korvaamaan toistamatta jäänyt sana. Näissä tapauksissa yhdysmerkki merkitään sen sanan tilalle, joka on jätetty mainitsematta (KOP: *yhdysmerkki toistamatta jätetyn sanan tilalla*). Esimerkissä (140) yhdysmerkki on täten jäänyt merkitsemättä kokonaan.

(140) Ihmiset tarvitsevat työntöä **ylös eikä alaspäin**.

Myös esimerkissä (141) toinen yhdysmerkki on unohtunut, sillä toistamatta jätetty sana on jäänyt merkitsemättä.

(141) Esimerkiksi puhelimen kautta viestiminen **Snapchat tai Whatsapp -sovelluksilla** on minulle helpompaa
– –

Oikea muoto olisi ”*Snapchat- tai Whatsapp-sovelluksilla*”. Seuraavassa esimerkissä (142) yhdysmerkkiä on kyllä käytetty mutta väärässä kohdassa, sillä toistamatta jätetty sana on todellisuudessa vasta *painosta*-sanassa, josta on jätetty pois *äänen*-alkuosa.

(142) – – esimerkiksi **äänensävystä -ja painosta** – –

Turhaan yhdysmerkkiä sen sijaan oli käytetty viisi kertaa. Esimerkki (143) havainnollistaa tällaista virhettä:

(143) Jaoin viestintätapani sanalliseen- ja sanattomaan viestintään – –

Tällaisissa tapauksissa yhdysmerkkiä voitaisiin käyttää, mikäli edes ensimmäinen sana olisi yhdys-sana (KOP: *Yhdysmerkki toistamatta jätetyn sanan tilalla*). Kun molemmat sanat sen sijaan ovat sanaliittoja, ei yhdysmerkin käytölle ole tarvetta.

Yhdysmerkin yhteydessä käytettävälle välilyönnille on myös omat sääntönsä. Yksisanaisen lyhenteen, numeron, merkin, erisnimen tai vierassanan yhteydessä välilyöntiä ei käytetä vaan sana ja yhdysmerkki kirjoitetaan yhteen (KOP: *Yhdysmerkki sanaliiton sisältävissä yhdysanoissa*). Täten esimerkki (144) on virheellinen.

(144) Tutussa **Whatsapp -ryhmässä** juttu saattaa luistaa useamman tunnin yhteen menoon – –

Vastaavia välilyönnin virheelliseen käyttämiseen liittyviä tapauksia oli 8.

Yhdyssanojen suhteen tehtiin siis hyvin monentasoisia virheitä. Suuri osa virheistä oli yksiselitteisiä perustason virheitä, joihin on mitä luultavammin perehdytty jo alakoulusta lähtien. Näihin virheisiin myös tekstinkäsittelyohjelmat puuttuvat nykyään varsin taitavasti. Osa virheistä liittyi puolestaan hyvin pikkutarkkaan kielenhuolto-osaamiseen: esimerkiksi ulkoa opeteltavat yhdyssanat ja välilyönnin oikeaoppinen käyttäminen yhdysmerkin yhteydessä ovat usein jo taitavallekin kirjoittajalle kompastuskiviä. Yhdyssanojen kohdalla virheiden laatu olikin hyvin erilainen eri taitotasoisten kirjoittajien välillä.

6.1.7 Isot ja pienet alkukirjaimet

Suomen kielessä on omat sääntönsä sille, koska sanan tai virkkeen alussa oleva kirjain tulee kirjoittaa isolla ja koska pienellä. Tähän valintaan liittyviä virheitä teksteissä oli vain 35 kappaletta. Näistä virheistä 13 oli lauseasemaan liittyviä alkukirjainvirheitä ja 22 yleisnimen ja erisnimen erottamiseen liittyviä virheitä. Virheluokat esitellään oheisessa taulukossa 7:

Taulukko 7. Ison ja pienen alkukirjaimen valintaan liittyvien virheiden alaluokat.

Lauseasemaan liittyvät virheet	13
Virkkeen alussa virheellisesti pieni alkukirjain	12
Sitaatin alussa virheellisesti iso alkukirjain	1
Yleisnimi kirjoitettu virheellisesti isolla alkukirjaimella	14
Kielet ja kansalaisuudet	5
Muut	9
Erisnimi kirjoitettu virheellisesti pienellä alkukirjaimella	8
Maan tai alueen nimi pienellä	5
Sovelluksen nimi pienellä	3

Lauseasemaan liittyvistä virheistä 12 virhettä liittyi siihen, että virke aloitettiin virheellisesti pienellä alkukirjaimella. Suomen kielessä virke aloitetaan aina isolla alkukirjaimella ja täten pienellä alkukirjaimella aloittaminen on kaikissa tapauksissa virhe (KOK 2012: 44). Näiden virheiden voidaan kuitenkin ajatella olevan virheanalyysin mukaisesti lipsahduksia (ks. Sajavaara 1999: 119), jotka kirjoittaja olisi oletettavasti pystynyt korjaamaan nykyisen kielitaitonsa perusteella. Siksi nämä virheet tulkittiin huolimattomuusvirheiksi, joten varsinaisia virheitä oli vain 25. Varsinaisia lauseasemaan

liittyviä alkukirjainvirheitä oli täten vain yksi: kerran kaksoispisteen jälkeen luettelossa käytettiin virheellisesti isoa alkukirjainta:

- (145) Itse antaisin itselleni ympäripyöreästi seuraavanlaisia ”rooleja”: Perheenjäsen, läheinen ystävä, työ- ja koulukaveri, hyvän päivän tuttu.

22 virhettä puolestaan liittyi virheeseen yleisnimen ja erisnimen tunnistamisessa. Alkukirjaimen valintaan liittyvä sääntö on yksinkertainen: erisnimet kirjoitetaan isolla ja yleisnimet pienellä alkukirjaimella (KOP: *Alkukirjain: erisnimi vai ei?*). Vaikeaksi valinnan kuitenkin tekee se, ettei erisnimen ja yleisnimen tunnistaminen ole aina helppoa. Säännöt siihen, kuuluuko jokin sana erisnimien vai yleisnimien joukkoon, ovat nimittäin varsin häilyviä ja lähinnä ulkoa opeteltavia.

Virheistä kahdeksan koski erisnimien oikeinkirjoitusta. Isolla kirjoitettavaksi erisnimiksi luetaan melko yksiselitteisesti vähintään henkilönnimet, paikannimet, rakennusten nimet, teosten ja tapahtumien nimet, tuote- ja kauppanimet sekä yritysten ja järjestöjen nimet (KOK 2012: 45–49). Pientä alkukirjainta oli käytetty virheellisesti viiden paikannimen (esimerkit 146–150) ja kolmen tuotenimeksi luokitellun sovelluksen nimen (esimerkit 151 ja 152) yhteydessä:

- (146) Minä puhun aika suora sanaisesti välillä **pohjanmaan** murteella.
 (147) Murteet ovat **suomessa** hyvin erilaisia.
 (148) Puhun aika leveää **etelä-pohjanmaan** murretta – –
 (149) Isoäitini on kotoisin **karjalasta**, joten jotkut karjalan sanatkin ovat tuttuja.
 (150) Esimerkiksi vanhempani ovat kotoisin eri puolilta **suomea** – –
 (151) Varsinkin kun tekstiviestit ja **whatsapp** viestit ovat tätä päivää – –
 (152) Facebookissa kuulun tietysti ammattiliittojen **facebook** ryhmiin – –

Toisaalta yleisnimi oli kirjoitettu 14 kertaa virheellisesti isolla alkukirjaimella. Pienellä kirjoitettaviin yleisnimiin kuuluvat muun muassa asukkaiden, kansojen ja kansallisuuksien, kielten, murteiden ja perheenjäsenten ja sukulaisuuksien nimitykset, arvonimet, tutkinto- ja virkanimikkeet, valtionhallinnon keskeisten elinten nimitykset, kasvi- ja eläinlajien nimitykset, horoskooppimerkit, tyyli- ja oppisuuntien ja uskontojen nimitykset, juhlapäivien ja kuukausien nimitykset, ruokalajien nimet sekä tietyt yleissanoiksi muuttuneet ilmaukset (KOK 2012: 53–54). Aineistossa tehdyt virheet liittyivät erityisesti kansalaisuuksiin ja kieliin sekä yksittäisiin tapauksiin, kuten kuukauden ja oppilaitoksen nimiin. Virheitä havainnollistavat esimerkit (153)–(159).

- (153) – – ja tietysti **Suomenruotsalaisia** ja **Suomenkielisiä**.
 (154) – – ja pilaa **Suomalaisten** mitali mahdollisuudet.

- (155) – – niin kuin kaikilla **Etelä**-pohjanmaalaisilla – –
 (156) – – että meinaan hakea **Ammattikorkeakouluun** Ilmajoelle **Agrologiksi**.
 (157) No hain sitten vielä **Avoimen** väylän kautta polkuopiskelijaksi – –
 (158) Koulutukseltani olen aliupseeri ja toimin **Kranaatinheittokomppaniassa** – –
 (159) Itse olin Teerijärvellä **Maaliskuussa** työhaastattelussa – –

Kaiken kaikkiaan alkukirjaimiin liittyviä virheitä oli siis vain vähän. Tähän vaikutti varmasti se, ettei teksteissä käytetty paljoa sanoja, jotka ovat erisnimen ja yleisnimen rajalla ja olisivat täten vaatineet kirjoittajalta tarkkuutta. Myös se, että tekstinkäsittelyohjelmat korjaavat alkukirjainvirheitä automaattisesti, vaikutti varmasti virheiden määrään.

6.1.8 Koontia kielenhuoltovirheistä

Tässä alaluvussa tarkasteltiin ammattikorkeakouluopiskelijoiden tekemiä kielivirheitä heidän kirjoittamissaan teksteissä. Virheet luokiteltiin ennalta määritettyihin kategorioihin, joita olivat aineiston laadun huomioimisen ja harkinnanvaraisen muokkaamisen jälkeen alkukirjainvirheet, lauserakenteisiin liittyvät virheet, sanavalinnan virheet, sanojen taivutukseen liittyvät virheet, rektiovirheet, välimerkkivirheet sekä yhdyssanavirheet. Luokat eivät olleet keskenään symmetrisiä, sillä esimerkiksi välimerkkien ryhmä oli sisällöltään hyvin tarkka ja spesifi, kun taas lauserakenteiden ryhmä sisälsi hyvin monenlaisia kielen ongelmia. Luokkien epäsymmetrisyyttä ei kuitenkaan voida pitää ongelmana, sillä luokittelun tarkoituksena oli helpottaa tulosten kuvailua ja vertailua yksiselitteisen ja täsmällisen luokittelun sijaan.

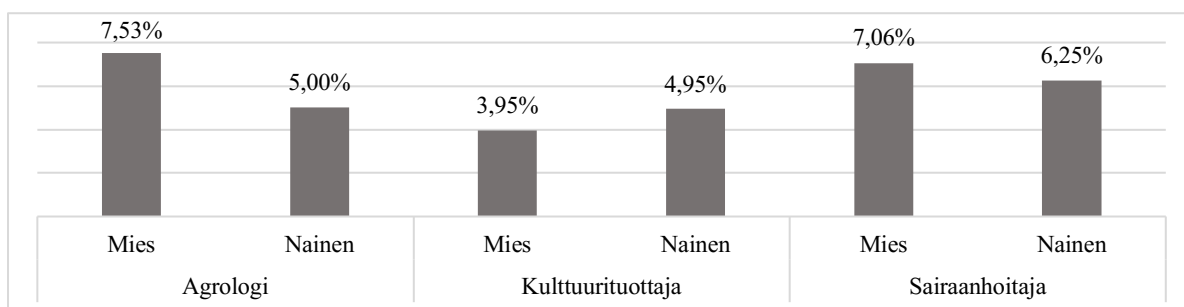
Virheitä tehtiin yhteensä 2462. Jokaisen tekstin virheiden määrä suhteutettiin tekstin pituuteen, jotta saatiin huomioitua tekstien pituuden vaihtelun vaikutus, sillä pidemmässä tekstissä oli oletettavasti keskimäärin enemmän virheitä kuin lyhyemmässä. Sanamäärään suhteutettuna opiskelijoiden keskimääräinen virheprosentti oli 5,51 %. Virheprosentti saatiin muodostettua jakamalla kunkin tekstin virheiden määrä sen sanamäärällä. Tällä tavalla jokaiselle osallistujalle laskettiin virheprosentti, jonka avulla pystyttiin tekemään vertailua eri sukupuolten, koulutusohjelmien ja aiemman koulutuksen välillä. Yksilöiden välillä vaihtelu oli hyvin suurta, sillä koko tutkimusaineistossa pienin virheprosentti oli 1,53 % ja suurin 16,33 %.

Tulokset olivat varsin samansuuntaisia aiempien kielenhuolto-osaamisen tutkimusten kanssa. Eerolan (2010: 34) tutkimuksessa tytöt pärjäsivät yhdyssanojen osaamisen suhteen hieman paremmin kuin pojat. Myös Laurin (2018: 78) tutkimuksessa tytöt pärjäsivät yhdyssanojen suhteen poikia

paremmin. Tässäkin tutkimuksessa miehet tekivät hieman naisia enemmän virheitä, mutta ero oli varsin pieni: miesten keskimääräinen virheprosentti oli 5,84 %, kun taas naisilla se oli 5,30 %.

Lauri (2018: 78) myös totesi tutkimuksessaan, että lukion oppimäärän suorittaneet hallitsivat yhdyssanat paremmin kuin ammatillisen tutkinnon suorittaneet. Myös Granlundin (2015: 90) tutkimuksessa ammatillisen perustutkinnon suorittaneet ammattikorkeakouluopiskelijat tekivät lukion oppimäärän käyneitä enemmän kielivirheitä. Omassa tutkimuksessani tämä vertailu tuotti yllättävän tuloksen, sillä lukiolaiset tekivät keskimäärin hieman enemmän virheitä kuin ammatillisen tutkinnon suorittaneet: lukion oppimäärän suorittaneiden virheprosentti oli 5,54 % ja ammatillisen tutkinnon suorittaneiden 5,31 %.

Koulutusohjelmien välillä oli selkeitä eroavaisuuksia: sairaanhoitajaopiskelijoiden keskimääräinen virheprosentti oli 6,37 %, agrologiopiskelijoiden 6,26 % ja kulttuurituottajaopiskelijoiden 4,56 %. Kuten kuvio 8 osoittaa, sukupuolierot koulutusohjelman sisällä vaihtelivat, sillä agrologi- ja sairaanhoitajaopiskelijoiden joukossa miehet tekivät keskimäärin naisia enemmän virheitä, mutta kulttuurituottajaopiskelijoiden joukossa tilanne oli päinvastainen.



Kuvio 8. Eri koulutusohjelmien väliset erot sukupuolittain.

Mielenkiintoinen havainto Laurin (2018: 78) tutkimuksessa oli, että lukiolaisten joukossa tyttöjen ja poikien välinen ero oli hyvin pieni, kun taas ammattikoululaisten joukossa sukupuolten välinen ero oli huomattavasti suurempi. Myös tässä tutkimuksessa havaittiin sama ilmiö: ammatillisen tutkinnon suorittaneiden joukossa miehet suoriutuivat selvästi naisia heikommin miesten virheprosentin ollessa 5,95 % ja naisten 4,86 %, kun taas lukion käyneiden joukossa miehet tekivät itse asiassa naisia vähemmän virheitä, sillä miesten virheprosentti oli 5,52 % ja naisten 5,55 %.

On kuitenkin huomioitava, että kuten Granlundin (2015: 90) tutkimusaineistossakin, opiskelijoiden taitotasot olivat hyvin vaihtelevia ja yksilöiden osaamisessa on suuria eroja myös saman sukupuolen, aiemman koulutuksen ja koulutusryhmän sisällä. Tekstinäytteiden osalta tutkimukseen osallistui ainoastaan 68 opiskelijaa, joten yksittäisten opiskelijoiden vaikutus keskiarvoihin oli suuri.

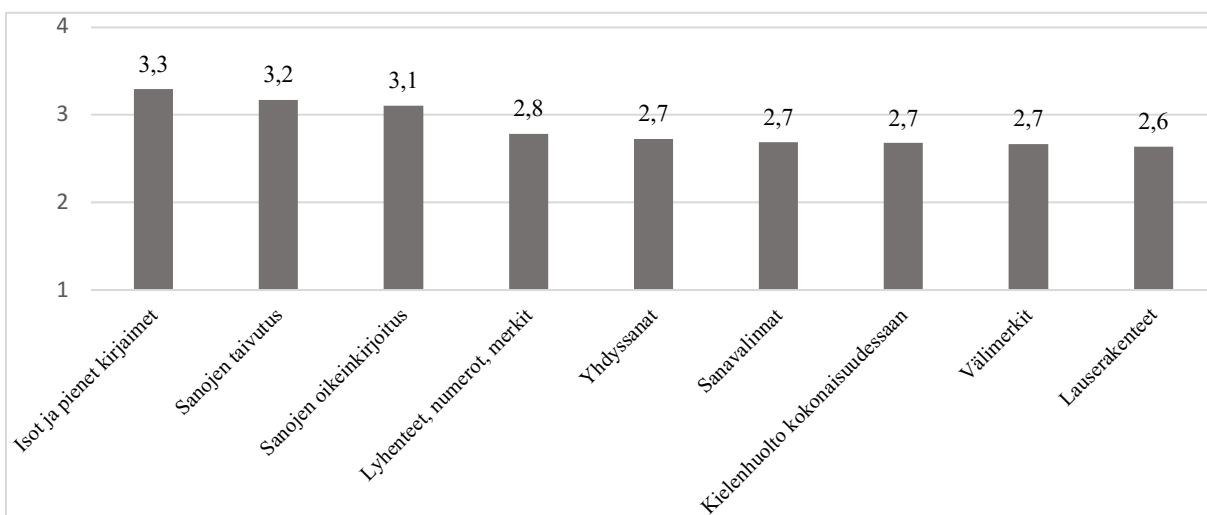
Keskiarvot eivät siis kerro koko totuutta, ja etenkin eri ryhmiä vertailtaessa tulokset ovat vain suuntaa antavia. Lisäksi virheiden määrästä on mahdotonta tehdä yleistyksiä siitä, mikä opiskelijoiden todellinen taitotaso on. Virheiden tueksi tutkimuksessa haluttiin ottaa opiskelijoiden itsearviointeja, joita käsitellään seuraavaksi.

6.2 Opiskelijoiden itsearvioinnit kielenhuoltotaidosta

Granlund (2015: 18–19) nimeää kielitietoisuuden, reflektion ja oman osaamisen arvioinnin tärkeimmiksi ammattikorkeakoulujen viestintäopintojen sisällöiksi. Tässä luvussa on tarkoitus kuvata opiskelijoiden tekemiä itsearviointeja. Tämän jälkeen itsearviointeja verrataan aiemmassa luvussa esiteltyihin kielenhuoltovirheisiin. Luvut eivät tietenkään ole vertailukelpoisia, sillä yhteistä mittaria oli mahdotonta luoda. Vertailun kohteena olivatkin lähinnä eri osa-alueiden vaikeusjärjestys eli se, kuinka eri osa-alueet suhteutuivat toisiinsa niiden vaikeustason perusteella.

Opiskelijoita pyydettiin kyselylomakkeen yhteydessä arvioimaan omaa osaamista kielenhuollon suhteen. Lisäksi pyydettiin tarkentavia arviointoja seuraavista kielenhuollon osa-alueista: isot ja pienet alkukirjaimet, lyhenteiden, numeroiden ja merkkien oikeinkirjoitus ja taivutus, sanojen oikeinkirjoitus, sanojen taivutus, välimerkit, yhdyssanat, lauserakenteet ja sanavalinnat. Opiskelijat arvioivat osaamistaan asteikolla, jonka vaihtoehtoja olivat heikko (1), tyydyttävä (2), hyvä (3) ja erinomainen (4). Lisäksi opiskelijoiden oli mahdollista valita *en osaa sanoa* -vaihtoehto.

Opiskelijoiden itsearviointien keskiarvo oli 2,9 eli hieman hyvän alapuolella. Kuvio 9 osoittaa, että opiskelijat arvioivat taitonsa eri osa-alueissa melko tasaisesti.



Kuvio 9. Opiskelijoiden itsearviointien keskiarvot osa-alueittain.

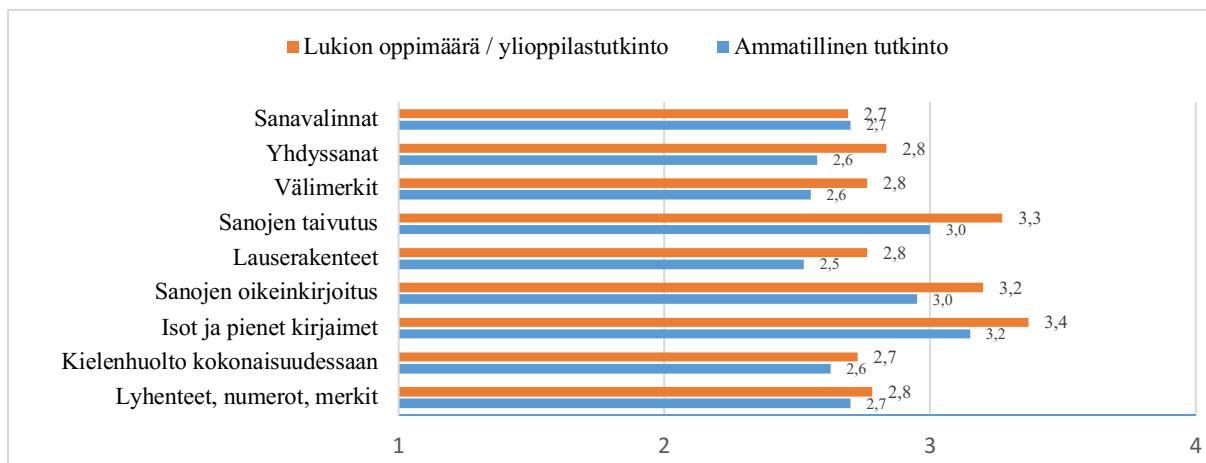
Kyselyn perusteella opiskelijat siis kokivat hallitsevansa kaikkein parhaiten alkukirjaimen valinnan. Tämän jälkeen tulivat sanojen taivutus ja oikeinkirjoitus sekä lyhenteiden, numeroiden ja merkkien oikeinkirjoitus ja taivutus sekä yhdyssanat. Vaikeampina opiskelijat pitivät sanavalintoihin, välimerkkeihin ja lauserakenteisiin liittyviä asioita. Opiskelijat myös arvioivat, että heidän taitonsa kielenhuollossa kokonaisuudessaan oli vain tyydyttävän ja hyvän välillä. Keskiarvoja tarkastelemalla opiskelijoiden itsearvioinnit heidän taidoistaan näyttäytyivät siis varsin tasaisina.

Kuten kuvio 10 osoittaa, naiset arvioivat taitonsa lähes kaikissa luokissa paremmiksi kuin miehet. Ainoastaan sanojen oikeinkirjoituksessa miehet pitivät taitojaan hiukan parempina kuin naiset.



Kuvio 10. Sukupuolten väliset erot opiskelijoiden tekemissä itsearvioinneissa.

Lukion oppimäärän suorittaneet puolestaan pitivät keskimäärin taitoaan parempana kuin ammatillisen tutkinnon suorittaneet kaikissa luokissa (ks. kuvio 11). Ainoastaan sanavalintoihin liittyen molemmat pitivät taitoaan yhtä hyvänä.



Kuvio 11. Ammattitutkinnon ja lukion suorittaneiden väliset erot opiskelijoiden tekemissä itsearvioinneissa.

6.3 Kielenhuoltotaidot kokonaisuudessaan

Tässä luvussa on tarkasteltu sekä opiskelijoiden tekemiä kielivirheitä että heidän tekemiään itsearviointeja siitä, miten he mielestään hallitsevat kielenhuollon ja sen eri osa-alueet. Tutkimuksessa ei ollut mahdollista luoda yhtenäistä mittaria itsearviointien ja todellisten taitojen vertailuun. Mielenkiintoista oli kuitenkin verrata opiskelijoiden arvioita kielenhuollon osa-alueiden vaikeusjärjestyksestä (kuvio 9) suhteessa siihen vaikeusjärjestykseen, joka voitiin muodostaa opiskelijoiden virheitä laskettaessa (kuvio 7).

Kun tarkastellaan kuvioita 7 ja 9, havaitaan, että opiskelijoilla oli varsin totuudenmukainen käsitys siitä, mitkä kielenhuoltotaidot he hallitsevat. Opiskelijat pitivät kaikkein vaikeimpina osa-alueina lauserakenteita ja välimerkkejä, jotka myös tekstejä tarkasteltaessa osoittautuivat vaikeimmiksi – tosin eri järjestyksessä. Virheiden määrän perusteella opiskelijoille oli nimittäin ehdottomasti vaikeinta välimerkkien käyttö. Opiskelijat myös nimesivät tämän osa-alueen yhdeksi vaikeimmista, mutta eivät huomattavan paljon vaikeammaksi kuin muitakaan kielenhuollon osa-alueita. Muuten opiskelijoiden vaikeimmaksi nimeämät osa-alueet vaikuttivat täsmäävän varsin hyvin heidän tekemiensä virheiden kanssa: opiskelijat pitivät välimerkkien lisäksi vaikeimpana lauserakenteita ja sanavalintoja, jotka myös virheiden perusteella vaikuttivat tuottavan ongelmia

Helppoisimpina opiskelijat sen sijaan pitivät alkukirjaimen valintaan, sanojen taivutukseen, sanojen oikeinkirjoitukseen ja lyhenteiden, numeroiden ja merkkien oikeinkirjoitukseen liittyviä asioita. Myös tämä arvio sopii yhteen virheiden määrän kanssa yhtä poikkeusta lukuun ottamatta: opiskelijat arvioivat sanojen taivutuksen taitonsa keskimäärin hyvän ja erinomaisen välille eli toisiksi helppoisimmaksi osa-alueeksi, vaikka siinä tehtiin suhteellisen paljon virheitä. Voi olla, etteivät opiskelijat hahmottaneet, mitä kaikkia seikkoja sanojen taivutukseen liittyy.

Osasen (2014: 74) tutkimuksessa todettiin, että tytöillä on tapana aliarvioida taitojaan, kun taas pojat arvioivat itseään yleensä realistisemmin. Tässä tutkimuksessa päätettiin kuitenkin jättää huomioida sukupuolen, koulutusryhmien ja aiemman koulutuksen vaikutus itsearvioinnit onnistumiseen, koska vertailtavat luvut olivat vain suuntaa-antavia eivätkä mahdollistaneet luotettavaa vertailua.

Itsearviointit eivät olleet varsinaisesti tutkimuksen kohteena, mutta ne päätettiin huomioida, koska ne antoivat tukea kielenhuoltovirheiden tarkastelulle. Opiskelijoiden omat arviot kielenhuollon ja sen osa-alueiden vaikeudesta näyttivät olevan samansuuntaisia kielenhuoltovirheiden määrän kanssa, mikä vahvistaa, että ammattikorkeakouluopiskelijat kaipaavat apua ennen kaikkea välimerkkien sekä lauserakenteiden kanssa.

7 AMMATTIKORKEAKOULUOPISKELIJOIDEN KIELENHUOLTOKÄSITYKSET

Tässä luvussa kerrotaan, millaisia kielenhuoltokäsityksiä opiskelijoilla näyttää olevan kyselyvastausten perusteella. Käsitusten ajatellaan usein olevan asenteiden kognitiivinen puoli eli tieto asenteiden kohteesta (ks. esim. Garrett 2010: 31). Käsitys näkyy usein mielipiteenä, stereotypiana tai tietämyksenä (Fishbein & Ajzen 1975: 13). Käsitukset siis usein toimivat asenteiden pohjana, joten niiden tarkastelu on asenteiden ymmärtämisen kannalta tärkeää. Tässä luvussa kerrotaan, mitä kielenhuolto kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden mielestä on. Käsitukset voivat selittää asenteita, joten niitä pyritään myöhemmin myös vertailemaan asenteisiin.

7.1 Yleiskuva kielenhuoltokäsityksistä

Opiskelijoilta kysyttiin kyselylomakkeessa, mitä he pitivät kielenhuoltona. Tarkoituksena oli saada taustaa opiskelijoiden kielenhuoltoasenteille: jotta voidaan tulkita asenteita ja etsiä niihin vaikuttavia tekijöitä, on ymmärrettävä, miten tutkittavat ylipäätään käsittävät kielenhuollon. Tavoitteena ei ollut tehdä kattavaa selvitystä opiskelijoiden käsityksistä vaan ainoastaan pintapuolinen katsaus, jota voidaan hyödyntää asenteita tarkasteltaessa.

Kuten Luukkonen (2006: 58) toteaa, kielenhuoltokäsitykset vaihtelevat usein suuresti: osalle kielenhuolto tarkoittaa kaikkea kieleen liittyvää, osalle pelkkiä oikeinkirjoitussääntöjä. Tämä näkyi myös tutkittavien vastauksissa. Opiskelijoita pyydettiin kertomaan omin sanoin, mitä kielenhuolto heidän mielestään tarkoittaa. Heitä ei ohjailtu enempää, joten vastaukset olivat hyvin vapaamuotoisia. Vastauksista löytyi silti selviä johdonmukaisuuksia, jotka muodostivat omia luokkia.

Ensimmäinen selvä erottelija vastauksissa oli se, nähtiinkö kielenhuollon koskevan kirjoitettua vai puhuttua kieltä. Vastaajista 55 ilmaisi selvästi kielenhuollon koskevan heidän mielestään ainoastaan kirjoitettua kieltä, kuten esimerkeissä (1) ja (2):

- (1) Kielioppia, tekstintuottamista ja ylipäätään kirjoittamista sujuvalla, selkeällä kielellä ilman kirjoitusvirheitä.
- (2) Oikein kirjoittamista ja taitoa kirjoittaa hyvää ja selkeää tekstiä.

On huomioitava, että tähän ryhmään luettiin ainoastaan ne, jotka mainitsivat suoraan kirjoitetun kielen. 29 vastaajaa viittasi kieleen ylipäätään ilman, että teki erontekoa kirjoitetun ja puhutun kielen

välillä, mikä on ymmärrettävää, sillä vastaajilta ei erikseen kysytty kielenhuollon soveltamisaluetta. Nämä vastaukset jätettiin luokittelun ulkopuolelle. Onkin mahdollista, että todellisuudessa isompi osa vastaajista olisi liittännyt kielenhuollon kirjoitetun kielen ilmiöksi, jos sitä olisi heiltä erikseen kysytty.

Kiinnostavaa sen sijaan oli, että jopa 20 vastaajaa oli sitä mieltä, että kielenhuollon kohteena ovat sekä puhuttu että kirjoitettu kieli. Tällaisia selkeitä viittauksia siihen, että kielenhuolto koskee myös puhuttua kieltä, havainnollistavat esimerkit (3)–(5):

- (3) Kielenhuolto on oman kielitaidon parannusta. Pyritään saavuttamaan tiedot ja taidot oikeaoppiseen kirjoittamiseen ja puhumiseen.
- (4) Kielenhuoltoa voi olla oikeaoppisen kirjoittamisen opettelua, puhumista ja puheen harjoittamista.
- (5) Hyvää ja asiallista teksti- ja puhekielentaitoa sekä oikeinkirjoitusta.

Lisäksi yksi vastaaja mainitsi ainoastaan puhutun kielen. Jo näistä havainnoista voidaan huomata, kuinka moninaisia käsityksiä opiskelijoilla oli kielenhuollosta.

Toiseksi mielenkiintoiseksi näkökulmaksi nousi vastaajien käyttämien verbien tarkastelu, sillä myös niissä oli havaittavissa tietynlaista toistuvuutta. Erilaisiin verbeihin viittaamisen määrät esitellään taulukossa 8:

Taulukko 8. Vastaajien kielenhuollon kuvailemiseen käyttämät verbit.

Osaaminen	21
Kehittäminen	14
Huoltaminen	12
Opetteleminen	7
Ylläpitäminen	9
Harjoittelu	8
Opettaminen	7
Kertaaminen	4
Tietäminen	3
Pyrkiminen	2
Korjaaminen	2
Harjoittaminen	2
Vaikuttaminen	2
Kartoittaminen	2
Laajentaminen	1
Hyödyntäminen	1
Hiominen	1
Varmistaminen	1

Useimmiten vastaajat liittivät kielenhuollon *osaamiseen*. Samaa luokkaa voidaan ajatella kuuluvan myös *tietäminen* kolmella maininnalla. Esimerkeissä (6) ja (7) vastaajat viittaavat selvästi siihen, että kielenhuolto on taito, jota voidaan osata eri tasoilla. Tämä oli tyypillinen näkemys myös muilla *osaamiseen* ja *tietämiseen* viittanneilla vastaajilla.

- (6) Sitä, että **osaa** kielioppisäännöt pääpiirteittäin ja osaa tuottaa selkeää ja johdonmukaista tekstiä.
- (7) Että **osaa** perusasiat kirjoittaessa, pilkut, pisteet yms.

Toisiksi eniten mainintoja sai *kehittäminen* 14 maininnalla. Sille läheinen termi *harjoittelemisen* sai kahdeksan mainintaa ja *opetteleminen* yhdeksän mainintaa. Näitä vastauksia havainnollistavat esimerkit (8)–(10):

- (8) Kielitaidon **kehittämistä** ja sen hyödyntämistä.
- (9) Kielenhuolto voi tarkoittaa esimerkiksi kirjoittamisen **harjoittelua** oikeaoppisesti.
- (10) Kielenhuolto tarkoittaa mielestäni oikein kirjoituksen **opettelemista**.

Nämä opiskelijat siis näkivät kielenhuollon mahdollisesti taitona, jossa ei ole mahdollista olla ikinä valmis. Toisaalta 9 opiskelijaa mainitsi myös taidon *ylläpitämisen* ja 4 opiskelijaa *kertaamisen*, mikä viittaa siihen, että kielenhuolto nähdään taitona, joka on jo jokseenkin hallussa, mutta jota on tärkeää palauttaa mieleen ja tietoisesti ylläpitää.

Kolmanneksi eniten mainintoja sai puolestaan verbi *huoltaa*, mikä johtuu varmasti siitä, että *kielenhuolto*-sana itsessään sisältää sanan *huolto*. Huoltamiseen viittaavat opiskelijat eivät kuitenkaan pureskelleet verbiä enempää, vaan ilmaisivat ainoastaan, että ”kieltä huolletaan”:

- (11) Se tarkoittaa kirjoitetun tai puheen ilmauksen **huoltoa**.
- (12) Kirjallisen tekstin **huoltoa**

Tästä voidaan tehdä varovaisesti kahdenlaisia tulkintoja. Ensinnäkin *huoltaa*-verbin käyttäminen voisi viitata käsitteen epäselvyyteen: vastaaja ei ymmärrä *kielenhuolto*-käsitteen merkitystä, joten hän poimii merkityksen suoraan termin osasanoista. Toisaalta syynä voi olla myös laiskuus, jos opiskelija on halunnut vastata kysymykseen mahdollisimman nopeasti ja helposti.

Mielenkiintoista oli myös, kuinka paljon opiskelijat viittasivat koulukontekstiin: aiemmin mainittujen *harjoittelemisen* ja *opettelemisen* lisäksi jopa 7 opiskelijaa puhui kielenhuollon *opettamisesta* vastausten (13) ja (14) tapaan. Nämä vastaajat tuntuivat liittävän kielenhuollon tiukasti kouluun ja ulkoapäin tulevaan paineeseen.

(13) **Opetetaan** hyvää kielitaitoa ja kirjoittamista

(14) Kielenhuolto tarkoittaa mielestäni oikeinkirjoituksen **opetusta** ja harjoittelua. — —

Yllättävää sen sijaan oli, että vain alle kolme vastaajaa liitti kielenhuoltoon sen kaltaista tekemistä kuin *hiomista* ja *korjaamista*. Alle kolme mainintaa saivat myös *kartoittaminen*, *vaikuttaminen*, *harjoittaminen*, *pyrkiminen*, *varmistaminen* sekä *hyödyntäminen*. Näiden taitojen voidaan ajatella viittaavaan laajempaan näkemykseen kielenhuollosta, jossa yksilön vastuu kielenhuollon suhteen on suurempi. Tästä näkökulmasta on kiinnostavaa, että nämä verbit saivat vain muutamia mainintoja.

Näiden toistuvuuksien lisäksi vastausten sisältöjä luokittelemalla löydettiin kolme laajempaa luokkaa: kielenhuolto nähtiin joko oikeinkirjoituksena, kielioppina tai äidinkielenä ylipäättään. Nämä luokat esitellään seuraavaksi omissa alaluvuissaan.

7.2 Kielenhuoltokäsitysten alaluokat

7.2.1 Kielenhuolto kielen oikeaoppisuutena

Lähes puolet vastaajista, 48 vastaajaa, liitti kielenhuollon kielen oikeaoppisuuteen. Heistä jopa 26 käytti termiä oikeinkirjoitus. Sen lisäksi mainittiin kielen ja kirjoituksen oikeaoppisuus sekä oikea kieliasu. Oikeinkirjoitusnäkökulmaa korostaneet pitivät kielenhuoltoa ennen kaikkea kirjoitetun kielen huoltamisena. 7 vastaajaa liitti oikeaoppisuuden kuitenkin myös puhuttuun kieleen.

Näkemykselle oli erittäin tyypillistä, että kielessä nähtiin olevan tietynlaisia sääntöjä, jotka kuuluu osata. Oikeinkirjoitusnäkökulman kannattajat myös luettelivat usein erilaisia oikeinkirjoitussääntöjä, erityisesti välimerkkeihin, yhdyssanoihin ja alkukirjaimiin liittyen:

(15) Kielenhuolto on oikeinkirjoitusta, johon kuuluu yhdyssanojen oikeinkirjoitus, **välimerkkien** käyttö oikeissa paikoissa, **isojen ja pienien kirjaimien** käyttö sekä muun muassa **konjunktoiden** käyttö

(16) Oikeinkirjoitustaitoa. Esim **pilkkusäännöt**, **yhdyssanat**, **välimerkit** ja **lause järjestykset** kunnossa jne.

(17) Kielenhuolto tarkoittaa mielestäni suomen kielen kirjallisen käytön ja oikeinkirjoituksen harjoittelua ja hiomista. Siihen sisältyy esimerkiksi asiatylin hallitseminen, **pilkkusäännöt** ja **yhdyssanat**.

Adjektiiveja, joita kielen oikeaoppisuuteen liitettiin, olivat esimerkiksi selkeys, johdonmukaisuus, eheys, asiallisuus, virallisuus sekä tyypillisuus. Oikeinkirjoitusnäkökulmaan luokitellut vastaajat myös osasivat usein nimetä tarkempia kielenpiirteitä, joita kielenhuolto koskee. Tämän luokan edustajat siis edustivat sitä perinteistä näkemystä, jossa kielenhuolto nähdään ikään kuin

oikeinkirjoituksen synonyymina. Ryhmän edustajilla vaikutti myös olevan selvä käsitys siitä, mitä kielen osa-alueita kielenhuoltoon tyypillisesti liitetään.

7.2.2 Kielenhuolto kielioppina

Toisen suuren luokan muodostivat ne, jotka pitivät kielenhuoltoa kieliopin synonyymina tai liittivät kielenhuollon osaksi kielioppia. Heitä oli vastaajista 24. Myös Junkkarinen (2006) on havainnut yhdeksäsluokkalaisten kieliasenteita tutkiessaan, että monet oppilaat liittivät kielenhuollon yhdeksi kieliopin osa-alueeksi. Kuten luvussa 2.2 kuitenkin todettiin, kielioppi ja kielenhuolto tarkoittavat eri asioita, vaikka ovatkin toistensa lähikäsitteitä.

Kielioppinäkökulmaa edustavat opiskelijat liittivät kielenhuollon joko kirjoitetun kielen ilmiöksi (14 vastausta) tai sekä kirjoitetun että puhutun kielen ilmiöksi (1 vastaus). Yhdeksän vastaajaa ei ilmaissut vastauksessaan kumpaakaan.

Tässä ryhmässä korostuivat selvästi kertaamiseen, harjoitteluun ja ylläpitämiseen liittyvät verbit. Kielioppinäkökulman edustajat pitivät selvästi kielenhuoltoa taitona, joka on jo aiemmilla kouluasteilla opittu ja johon liittyvä toiminta koskee vain näiden taitojen muokkaamista. Tämä näkyy esimerkiksi vastauksissa (18) ja (19):

- (18) Mielestäni kielihuolto tarkoittaa sitä, että kielioppia **kerrataan** ja kartoitetaan uudelleen peruskoulun tai toisen asteen opintojen jälkeen ja koitetaan **palauttaa mieleen** kielisääntöjä ja **muistutetaan mieleen** kirjoitusoppeja.
- (19) **Palautetaan mieleen** unohdetut asiat/opitaan uutta kieliopista.

Tämän ryhmän vastaajat myös mainitsivat suhteellisesti muita ryhmiä useammin säännöt ja virheet, jotka saivat tässä ryhmässä yhteensä 9 mainintaa kokonaisaineiston 15 maininnasta. Esimerkien (20) ja (21) tapaan vastaajat puhuivat usein nimenomaan *kielioppisäännöistä*.

- (20) Sitä, että osaa **kielioppisäännöt** pääpiirteittäin ja osaa tuottaa selkeää ja johdonmukaista tekstiä.
- (21) Sitä, että osaa **kielioppisäännöt**

Erona oikeinkirjoitusnäkökulmaan olikin, että kielioppiluokan edustajat eivät nimenneet mitään tiettyjä sisältöjä, joita säännöt ja virheet koskevat. Ainoastaan kaksi vastaajaa eritteli sääntöjä mainiten välimerkit, alkukirjaimet ja yhdyssanat. Perinteisten kielenhuollon sisältöjen lisäksi kielenhuolto liitettiin laajemmin kirjoitustaitoon ylipäätään:

- (22) Kielioppia, tekstintuottamista ja ylipäätään kirjoittamista sujuvalla, selkeällä kielellä ilman kirjoitusvirheitä.

- (23) – – pilkut, pisteet ja muut välimerkit ovat oikeissa paikoissa. Isoja ja pieniä alkukirjaimia osataan käyttää oikein. Johdonmukainen teksti ja hyvin jaetut kappaleet.
- (24) Kieliopin taitoa, kirjoitustaitoa. Taitoa kirjoittaa virheetöntä ja sujuvaa tekstiä.
- (25) – – Miten esimerkiksi essee kirjoitetaan, että johdanto siihen, millä sanoilla lause ei voi alkaa, miten referoidaan, miten jäsennellään ja niin edelleen!

Kielioppinäkökulma oli siis jossain määrin samankaltainen kuin oikeinkirjoitusnäkökulma. Sen edustajat kuitenkin pitivät kielenhuollon kohdetta laajempaan kuin oikeinkirjoitusnäkökulman edustajat eivätkä usein eritelleet mainitsemiaan kielioppisääntöjä tarkemmin. Luokassa myös selvästi korostui koulukontekstin yhteys kielenhuoltoon.

7.2.3 Kielenhuolto äidinkielenä

Kolmannen selkeän ryhmän muodostivat ne, jotka pitivät kielenhuoltoa synonyymina äidinkielen opiskelulle. Tällaisia vastauksia oli 18. Kielenhuolto siis nähtiin tässä luokassa hyvin laajana sisältöalueena. Näkemysten laajuutta havainnollistavat esimerkit (26)–(29):

- (26) Näemykseni mukaan kielenhuolto on kielen huoltamista, eli siinä huolletaan, opetetaan ja ylläpidetään äidinkielen taitoja.
- (27) Kielenhuolto tarkoittaa äidinkielen osaamista
- (28) Sitä ,että suomenkielen taidot osaa ja hallitsee ne asiat mitä on opetettu peruskoulussa.
- (29) Henkilön äidinkielen taitojen kartoitusta ja ylläpitoa.

Tähän luokkaan katsottiin kuuluvan myös ne vastaukset, joissa ei suoraan mainittu äidinkieltä, mutta joissa kielenhuoltoon liitettiin hyvin suuria äidinkielen oppiaineen sisältöalueita. Näitä vastauksia oli yhteensä 13 ja niitä havainnollistavat esimerkit (30)–(32).

- (30) Kirjoittamisen, lukemisen ja puhumisen osaamista
- (31) Kirjallista ja suullista viestintää, sen kehitystä ja käyttöä eri tilanteissa ja eri ikäisinä.
- (32) Kielenhuollolla pyritään parantamaan ihmisten puhekykyä, kommunikaatiota ja muuta viestintää. Kielenhuollon avulla ihmisten kommunikaation ja viestintätaitojen laatu paranee.

Tähän luokkaan sisältyi suurin osa niistä vastauksista, joissa kielenhuollon nähtiin liittyvän sekä kirjoitettuun että puhuttuun kieleen: jopa 18 vastaajaa ilmaisi suoraan kielenhuollon koskevan myös puhuttua kieltä. Ainoastaan kirjoitettuun kieleen kielenhuollon liitti vain kaksi vastaajaa. 11 vastaajan vastauksesta ei ilmennyt erontekoa kirjoitetun ja puhutun kielen välillä.

Luokassa korostuvat selvästi kielen huoltamiseen ja opettamiseen liittyvä toiminta: yli puolet sanojen esiintymistä esiintyi kielenhuolto äidinkielenä -ryhmän edustajien vastauksissa. Vastauksia havainnollistavat esimerkit (33)–(36):

- (33) Kielellisen ilmaisun huoltoa.
- (34) Se tarkoittaa kirjoitetun tai puheen ilmauksen huoltoa.
- (35) Näkemykseni mukaan kielenhuolto on kielen huoltamista, eli siinä huolletaan, opetetaan ja ylläpidetään äidinkielen taitoja.
- (36) Äidinkielen opetusta

Kuten aiemmin pohdittiin, *huoltaa*-verbin käytöstä ei voida juurikaan tehdä päätelmiä, sillä se esiintyy jo *kielenhuolto*-sanassa itsessään, joten vastaaja on voinut poimia sen siitä miettimättä enempää käsitteen merkitystä. *Opettaa*-verbin käyttäminen puolestaan voi viitata aiemmin mainittuun kielenhuollon näkemiseen koulukontekstista käsin.

Kielenhuolto äidinkielenä -ryhmän edustajien käsitykset poikkesivat siis suuresti kahdesta aiemmasta ryhmästä. Kielenhuollon nähtiin kattavan monet tai jopa kaikki kielen osa-alueet – joissain vastauksissa mainittiin oma esiintymistaito ja murteiden tuntemus. Jotkin vastaukset vaikuttivat jopa siltä, että kielenhuolto oli käsitteenä vastaajalle uusi tai vieras, joten hän liitti siihen kaikki meneillään olevalla viestintätaitojen kurssilla olevat asiat.

7.3 Yhteenveto kielenhuoltokäsityksistä

Luukkosen (2006: 58) mukaan kielenhuollon käsite on monille tuttu, mutta sen sisällöiksi mielletyt asiat vaihtelevat paljon: kielenhuolloksi voivat lukeutua kaikki kieleen liittyvät asiat tai ainoastaan oikeinkirjoitus ja pilkkusäännöt. Tämä näkyi todella selvästi myös omassa aineistossani, sillä opiskelijoiden käsitykset kielenhuollosta ja sen sisällöistä vaihtelivat suuresti.

Opiskelijoiden vastauksia siihen, mitä kielenhuolto heidän mielestään tarkoittaa, lähestyttiin aineistosta tehtyjen havaintojen vuoksi kolmesta näkökulmasta: liittivätkö opiskelijat kielenhuollon kirjoitettuun vai puhuttuun kieleen, millaisilla verbeillä kielenhuoltoon liittyvää toimintaa kuvattiin ja liittivätkö vastaajat kielenhuollon oikeinkirjoitukseen ja kielioppiin vai laajemmin kieleen. Aineistoa analysoidessa nimittäin havaittiin, että nimenomaan nämä ilmiöt tuntuivat toistuvan aineistossa ja erottavan vastaajista selkeitä ryhmiä. On kuitenkin huomioitavaa, että kaikkien muodostettujen luokkien ulkopuolelle jäi opiskelijoita eikä luokittelusta pyrittykään saamaan aukotonta.

Suurin osa vastaajista, 55 vastaajaa, piti kielenhuoltoa ainoastaan kirjoitetun kielen ilmiönä. Yllättävän moni, 20 vastaajaa, liitti sen kuitenkin myös puhuttuun kieleen. Tämä selittyy osittain sillä, että monille vastaajille kielenhuolto näytti näyttäytyvän ikään kuin äidinkielen ja sen opettamisen synonyymina. On kuitenkin huomioitava, että 29 vastaajan vastauksista ei voitu suoraan päätellä, pitivätkö he kielenhuoltoa kirjoitetun vai puhutun kielen ilmiönä.

Verbeissä toistuivat selvästi osaamiseen, kehittymiseen, huoltamiseen, ylläpitämiseen sekä opettamiseen liittyvä toiminta. Kielenhuolto nähtiin ennen kaikkea taitona, jota pyritään tietoisesti kehittämään harjoittelemisen kautta. Merkittävänä nähtiin nimenomaan kouluorganisaatioiden merkitys, sillä kehittymiseen liitettiin nimenomaan opetteleminen ja opettaminen koulukontekstissa. Usein kielenhuolto nähtiin nimenomaan peruskoulussa saavutetuksi taidoksi, jota on tarkoitus aikuisiällä lähinnä kerrata ja ylläpitää. Voidaankin ajatella, että suurimmalla osalla vastaajista näytti olevan varsin passiivinen suhtautuminen kielenhuoltoon ja sen kehittämiseen.

Laajemmin tarkasteltuna suurin osa vastaajista näki kielenhuollon liittyvän joko kielen oikeaoppisuuteen, kielioppiin tai äidinkielen osaamiseen ylipäätään. Kielen oikeaoppisuuteen viittasi 48 vastaajaa ja kielioppiin 24 vastaajaa. 31 vastaajista puolestaan liitti kielenhuollon koko äidinkieleen tai muuten laajempiin kielen sisältöihin. Näiden lisäksi muutamia mainintoja saivat kielen tyyliin liittyvät asiat.

Kielenhuoltokäsityksiä haluttiin kartoittaa – vaikkakin hyvin suppeasti – siksi, että niillä ajateltiin olevan vaikutusta siihen, miten opiskelijat suhtautuvat kielenhuoltoon. Monissa asenteen määritelmässä käsitykset nimittäin ovat suuressa roolissa. Tarkoituksena oli siis asenteita tarkasteltaessa tutkia, onko tässä luvussa esitellyillä käsityksillä jonkinlainen yhteys kielenhuoltoasenteista tehtyihin havaintoihin, joihin siirrytään seuraavaksi.

8 AMMATTIKORKEAKOULUOPISKELIJOIDEN KIELEN- HUOLTOASENTEET

Opiskelijoiden kielenhuoltoasenteita selvitettiin kyselylomakkeen avulla. Kyselylomakkeessa oli kolme kysymystä, joiden avulla opiskelijoilta kysyttiin suoraan heidän asenteistaan kielenhuoltoon kohtaan. Mukana oli monivalintakysymys, avoin kysymys sekä sanavalintatehtävä. Seuraavassa luvussa esitellään yksitellen kunkin kysymyksen vastaukset pääpiirteittäin sekä vertaillaan eri vastausryhmien vastauksia. Sen jälkeen asenteita verrataan kielenhuoltovirheisiin ja -käsityksiin.

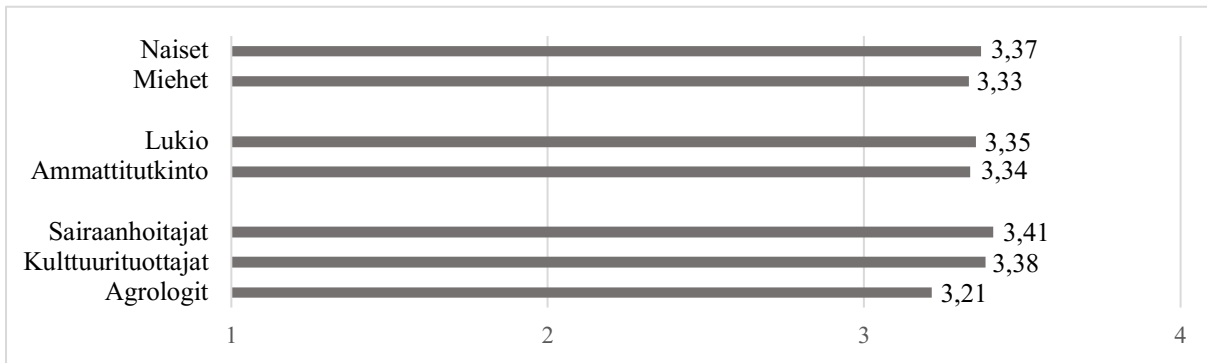
8.1 Opiskelijoiden asenteet

8.1.1 Asenteiden myönteisyys ja kielteisyys

Opiskelijoiden kielenhuoltoasenteita lähdettiin selvittämään kysymällä heiltä, kuinka tärkeänä he pitivät kielenhuoltoon yleissivistyksen, vapaa-ajan, opiskelun ja tulevan työn näkökulmasta. Opiskelijat vastasivat kysymyksiin neliportaisella asteikolla, jonka vaihtoehdot olivat erittäin turha (1), melko turha (2), melko tärkeä (3) ja erittäin tärkeä (4). Jokaisen opiskelijan antamista neljästä vastauksesta muodostettiin keskiarvo, jota käytetään myöhemmin opiskelijan kielenhuoltoasenteiden mittarina.

Yleisesti ottaen opiskelijat suhtautuivat kielenhuoltoon varsin myönteisesti: kaikkien vastauskeskiarvo oli 3,35, joka siis sijoittui melko tärkeän ja erittäin tärkeän välille. Asenteiden myönteisyys oli yllätys, sillä ennen tutkimuksen aloittamista varovaisena oletuksena oli, että opiskelijoiden suhtautuminen olisi varsin kielteistä. Asenteiden melko tasainen myönteisyys vaikeutti asenteiden syiden selvittämistä, sillä koska erot kaikkien opiskelijoiden välillä olivat pieniä, myös eri muuttujien perusteella tehtävä vertailu ei tuottanut suuria eroja. Seuraavaksi keskiarvotuloksia kuitenkin vertaillaan eri sukupuolten, aiemman koulutuksen ja nykyisen koulutusohjelman välillä.

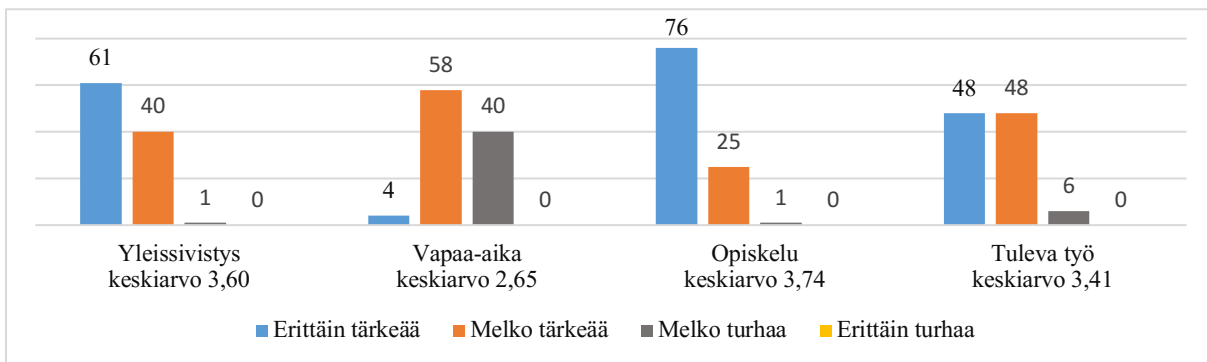
Saviniemen (2015: 220) tutkimuksen mukaan miesten ja naisten välillä ei ollut suurta eroa, kun kysyttiin kielenhuollon tärkeyttä. Myöskään tässä tutkimuksessa naisten ja miesten välillä ei ollut suurta eroa siinä, kuinka myönteisesti he suhtautuivat kielenhuoltoon. Naiset suhtautuivat kuitenkin kielenhuoltoon keskimääräisesti hieman positiivisemmin kuin miehet, kuten kuvio 12 osoittaa:



Kuvio 12. Kielenhuoltoasenteiden keskiarvojen erot koulutusohjelmien, aiemman koulutuksen ja eri sukupuolten välillä

Kuten kuvio 12 myös osoittaa, lukion käyneiden asenne kielenhuoltoon kohtaan oli hieman myönteisempi kuin ammatillisen tutkinnon suorittaneiden, mutta ero oli erittäin pieni. Hieman suurempi ero oli havaittavissa eri opiskelijaryhmien kohdalla: sairaanhoitajaopiskelijoiden keskiarvo oli 3,41, kulttuurituottajaopiskelijoiden 3,38 ja agrologiopiskelijoiden 3,21.

Oli mielenkiintoista tarkastella, mistä näkökulmasta opiskelijat pitivät kielenhuoltoon tärkeänä ja mistä vähemmän tärkeänä. Nämä havainnot esitellään kuviossa 13:

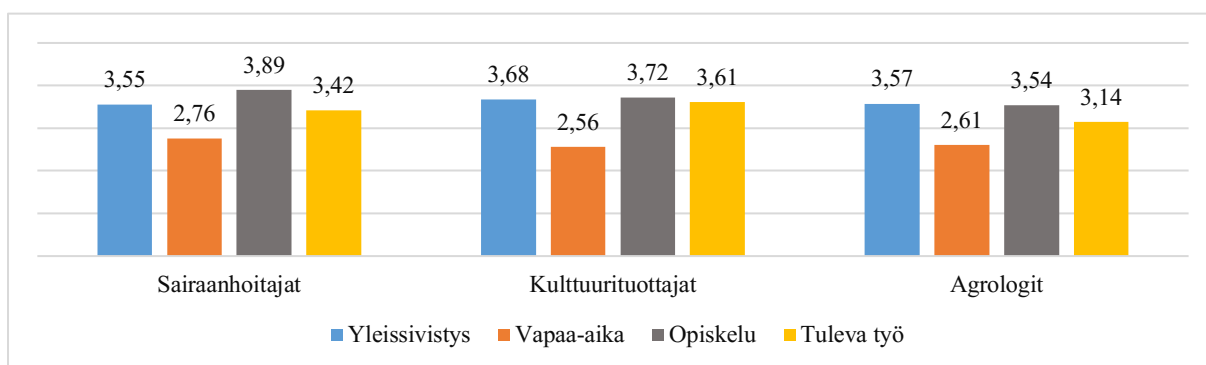


Kuvio 13. Kielenhuollon tärkeys eri näkökulmista katsottuna.

Keskimäärin tärkeimmäksi kielenhuolto nähtiin opiskelun kannalta. Toiseksi tärkeimpänä kielenhuoltoon pidettiin yleissivistyksen näkökulmasta ja seuraavaksi tärkeimpänä tulevan työn kannalta. Näiden näkökulmien väliset erot olivat kuitenkin pienet. Selkeästi muista näkökulmista erottui kielenhuollon merkitys vapaa-ajalla, jota opiskelijat pitivät vähiten tärkeänä.

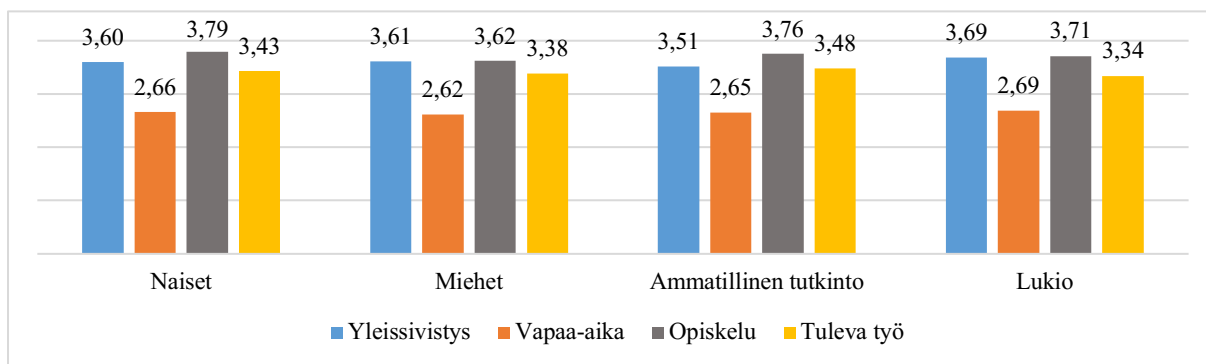
Mielenkiintoista oli, että yksikään opiskelijoista ei pitänyt kielenhuoltoon erittäin turhana minäkään annetun vaihtoehdon näkökulmasta. Kielenhuoltoon ei myöskään pitänyt vapaa-aikaa lukuun ottamatta melko turhana kuin muutama vastaaja. Päällimmäisenä tuloksista voidaan siis todeta, että opiskelijat suhtautuivat varsin positiivisesti kielenhuoltoon ja ymmärsivät sen merkityksen.

Koulutusohjelmien välillä oli eroavaisuuksia osa-alueiden painotuksissa (ks. kuvio 14). Sairaanhoidajaopiskelijat suhtautuivat keskimääräistä positiivisemmin kielenhuoltoon vapaa-ajan, opiskelun ja työelämän kannalta, mutta muihin ryhmiin nähden kielteisemmin yleissivistyksen kannalta. Kulttuurituottajaopiskelijat pitivät kielenhuoltoa keskimääräistä tärkeämpänä yleissivistyksen ja työelämän näkökulmasta, kun taas vapaa-ajan ja opiskelun kannalta he suhtautuivat kielenhuoltoon keskimääräistä kriittisemmin. Agrologiopiskelijat jäivät alle keskiarvon kaikissa osa-alueissa.



Kuvio 14. Koulutusohjelmien väliset erot kielenhuollon eri osa-alueiden tärkeyden määrittelyssä.

Kuviossa 15 puolestaan havainnollistetaan eri osa-alueiden vastausten erot miesten ja naisten sekä lukiolaisten ja ammattitutkinnon suorittaneiden välillä. Miesten ja naisten välillä erot eri osa-alueissa olivat hyvin samansuuntaiset kuin muutenkin: naiset suhtautuivat kielenhuoltoon myönteisemmin vapaa-ajan, opiskelun ja tulevan työn kannalta. Vain yleissivistyksen näkökulmasta miehet pitivät kielenhuoltoa hieman tärkeämpänä kuin naiset. Lukion käyneet puolestaan painottivat vastauksissaan hieman enemmän yleissivistystä ja vapaa-aikaa, kun taas ammatillisen tutkinnon suorittaneet pitivät kielenhuoltoa hieman keskiarvoa tärkeämpänä opiskelujen ja työn näkökulmasta.



Kuvio 15. Sukupuolten ja aiemman koulutuksen väliset erot kielenhuollon eri osa-alueiden tärkeyden määrittelyssä.

Opiskelijat vaikuttavat ymmärtävän kielenhuollon merkityksen niin opiskelun kuin tulevan työnkin näkökulmasta. Myös yleinen suhtautuminen vaikutti olevan varsin hyvä. Merkittävää oli, että yksikään vastaajista ei pitänyt kielenhuoltoa erittäin turhana mistään annetusta näkökulmasta.

Asenteiden myönteisyyden ja kielteisyyden lisäksi opiskelijoiden asenteita haluttiin selvittää syvällisemmin: kyselyssä opiskelijoita pyydettiin valitsemaan annettujen adjektiivien joukossa korkeintaan kolme adjektiivia, joiden he kokivat kuvaavan parhaiten heidän suhtautumistaan kielenhuoltoon. Adjektiivien jakautuminen kuvataan taulukossa 9:

Taulukko 9. Asenteita ilmaisevien adjektiivien jakautuminen.

kehittymishaluinen	63
myönteinen	42
neutraali	34
epävarma	30
kiinnostunut	28
huolellinen	19
turhautunut	16
motivoitunut	14
huolimaton	14
itsevarma	6
välinpitämätön	4
kielteinen	2
ennakkoluuloinen	1

Taulukko osoittaa, että opiskelijat suhtautuivat kielenhuoltoon varovaisen myönteisesti. Myönteistä suhtautumista ilmaisevat adjektiivit kehittymishaluinen, myönteinen, kiinnostunut ja motivoitunut saivat 147 mainintaa siinä, missä kielteistä asennetta viestivät turhautunut, kielteinen ja ennakkoluuloinen saivat ainoastaan 19 mainintaa. Neutraali ja välinpitämätön sen sijaan saivat 38 mainintaa, mikä viestii siitä, ettei kielenhuolto välttämättä herätä suuria tunteita.

Suhtautumista kielenhuoltoon kohtaan pystyi arvioimaan myös oman toiminnan näkökulmasta. Jopa 30 vastaajaa koki itsensä epävarmaksi, vaikka myös itsevarmuutta löytyi 19 vastaajan pitäessä itseään huolellisena ja kuuden itsevarmana. 14 vastaajaa puolestaan piti itseään huolimattomana.

Adjektiivit siis tukivat monivalintakysymysten osoittamaa suuntaa siten, että myös niistä nousi esiin opiskelijoiden positiivinen asenne. Toisaalta niiden kautta saattoi paljastua myös jotain negatiivisista asenteista: negatiivisista suhtautumisista ilmaisevista sanoista ääniä saivat erityisesti adjektiivit *epävarma* ja *turhautunut*, mikä voi viestiä negatiivisuuden nousevan nimenomaan omasta

osaamattomuudesta ja siitä seuraavasta turhautumisesta ja epävarmuudesta. Seuraavaksi esitellään avokysymyksen kautta saatuja perusteluja sille, miksi kielenhuoltoa joko pidettiin tai ei pidetty tärkeänä.

8.1.2 Perustelut kielenhuollon tärkeydelle

Koska opiskelijoiden kielenhuoltoasenteita haluttiin myös ymmärtää, opiskelijoille haluttiin antaa mahdollisuus selittää asenteitaan sekä kertoa niistä tarkemmin. Opiskelijoita pyydettiin avokysymyksen kautta perustelemaan omin sanoin, miksi hän pitää tai ei pidä kielenhuoltoa tärkeänä. Vastaukset antoivat paljon tietoa opiskelijoiden asenteiden syistä.

Eniten mainintoja sai työssä pärjääminen: jopa 52 opiskelijaa piti kielenhuoltoa tärkeänä nimenaan työssä pärjäämisen kannalta. Esiin nousivat erityisesti ammattitekstien ymmärtäminen, tiedonkulku, markkinointi sekä asiakkaiden kanssa kommunikointi. Myös ammattikohtaisia taitoja mainittiin: potilaskertomusten ja -asiakirjojen kirjoittaminen sekä potilaan ja hoitajan välinen kommunikointi nousivat esiin useammassa vastauksessa.

Samaan aihepiiriin liittyen opiskelijat pitivät kielenhuoltoa tärkeinä myös ammattimaisen kuvan antamisen kannalta. Ammattimaisuuden mainitsi 18 vastaajaa. Näitä vastauksia havainnollistavat esimerkit (1)–(4):

- (1) Antaa paremman kuvan ammattilaisesta kun pystyy ilmaisemaan itseään järkevästi ja johdonmukaisesti
- (2) Työelämässä se osoittaa ammattitaitoisuutta ja yleissivistystä.
- (3) – – Opiskelussa ja työelämässä taas koen, että kielenhuollolla on tärkeä osa ja se on tärkeä osa esimerkiksi ammattitaidon esille tuomisessa.
- (4) Opiskelussa ja työelämässä taas koen, että kielenhuollolla on tärkeä osa ja se on tärkeä osa esimerkiksi ammattitaidon esille tuomisessa.

Neljä vastaajaa puhui ammattimaisuuden sijasta uskottavuudesta ja vakuuttavuudesta. Lisäksi 14 vastaajaa mainitsi tietynlaisen ihmiskuvan antamisen, kuten esimerkeissä (5)–(7):

- (5) Sivistyneen ja viisaan vaikutelman takaamiseksi
- (6) – – Hyvällä kielellä voi antaa itsestään paremman mielikuvan. – –
- (7) Se on tärkeää, koska sen avulla annat kuvan itsestäsi huolellisuudesta ja asiallisuudesta. – –

Kielenhuolto nähtiin myös avaimena ymmärrettävyyteen, selkeyteen, miellyttävyyteen ja helpouteen. Tekstin selkeyteen, miellyttävyyteen tai helppouteen viittasi 23 vastaajaa. Näitä vastauksia havainnollistavat esimerkit (8)–(11).

- (8) Tekstiä on huomattavasti miellyttävämpi ja helpompi lukea sen ollessa kielellisesti oikeoppista.
- (9) Tekstiä on ihmisten mukavempi lukea, jos on kirjoitettu oikein.
- (10) On tärkeää, että teksti on selkeää ja helposti luettavaa ja kaikilla on mahdollisuus kirjallisuuteen ja tietoon
- (11) Onhan se todella mukava lukea esimerkiksi sanomalehtiä, kun ne on kirjoitettu hyvällä kielellä eikä täynnä virheitä ja se kuuluu muutenkin yleissivistykseen.

31 vastaajista painotti puolestaan esimerkkien (12)–(14) tapaan kielenhuollon merkitystä ymmärrettävyyden ja väärinymmärrysten välttämisen apukeinona.

- (12) Huonon kielenhuollon avulla voi esiintyä paljon ongelmia, esimerkiksi väärinymmärryksiä.
- (13) Jos kielenhuolto ei ole hallinnassa, vastaanottaja saattaa ymmärtää väärin. Esim. Väärä pilkun paikka tai väärä sanajärjestys saattaa muuttaa koko lauseen merkityksen
- (14) Oikein ja selkeästi kirjoitettu teksti ei jätä esimerkiksi tulkinnanvaraisia sanoja tai ilmauksia, koska ne ovat kaikille samat.

Muita toistuvia kielenhuollon merkityksen perustelemisen keinoja olivat yleissivistys 16 maininnalla sekä 14 maininnalla se, että koska kielenhuoltoa tarvitaan kaikkialla, perustaidot olisi syytä olla hallussa jokaisella:

- (15) On tietenkin yleissivistyksen kannalta tärkeää osata oikeinkirjoitus.
- (16) Koska sitä tarvii joka päivä, kaikissa tilanteissa ja on muutenkin läsnä arkipäiväisissä asioissamme.
- (17) Tekstiä on ihmisten mukavempi lukea, jos on kirjoitettu oikein. Kielenhuolto kuuluu mielestäni ihan perustapoihin.
- (18) On hyvä, että on kielen perusasiat ovat hallussa.

Lisäksi 18 vastaajaa mainitsi kielenhuollon olevan tärkeää opinoissa pärjäämisen kannalta, kuten esimerkeissä (19)–(21):

- (19) Kielenhuolto on tärkeää. Koulutehtävissä on syytä osata oikeinkirjoitus.
- (20) Esimerkiksi koulussa se on tärkeää koska tarvitsee kirjoittaa niin paljon ja pitkiä esseitä. Niissä olisi hyvä olla sentään kielenhuolto hallinnassa.
- (21) Kirjoitusvirheet ja kankea teksti antavat heikon kuvan osaamisesta työssä ja koulutehtävissä.

Opiskelijoilla oli siis paljon näkemyksiä siitä, miksi kielenhuolto on tärkeää. Kielenhuollon merkitystä perusteltiin niin työelämän, opintojen kuin yleissivistyksenkin näkökulmasta. Opiskelijat myös liittivät kielenhuollon ennen kaikkea selkeyteen, ymmärrettävyyteen ja ammattimaisuuteen, mikä osoittaa, että he ovat oivaltaneet, miksi kirjoitettua kieltä huolletaan ja oikeinkirjoitussääntöjä opetellaan. Seuraavassa alaluvussa etsitään syitä kielenhuoltoasenteille vertailemalla niitä kielenhuoltovirheiden määrään ja kielenhuoltokäsityksiin.

8.2 Virheiden, itsearviointien ja käsitysten vaikutus asenteisiin

Tutkimusta aloittaessani pidin erityisen mielenkiintoisena tutkimuskohteena sitä, miten kielenhuoltotaidot ja -käsitykset vaikuttavat kielenhuoltoasenteisiin. Oma arvaukseni oli, että kielenhuoltoon suhtautuisivat negatiivisimmin ne, joilla on vaikeuksia sen kanssa. Oletusta tukivat Liimatan (2013: 77) ja Riihimäen (2001: 91) tutkimustulokset, joiden mukaan arvosanat ja virhemäärät korreloivat lievästi osallistujien asenteiden kanssa.

Tässä tutkimuksessa oletus osoittautui kuitenkin vääräksi. Vertailua varten opiskelijat jaettiin neljään ryhmään sen mukaan, kuinka paljon virheitä he olivat tehneet: ensimmäisessä neljänneksessä olivat ne, joilla oli vähiten virheitä, ja neljännessä neljänneksessä ne, joilla virheitä oli eniten. Tarkasteltaessa näiden neljän ryhmän keskiarvoista asennetta kielenhuoltoon kohtaan ilmeni, että ensimmäinen ryhmä eli vähiten virheitä tehneet pitivät kielenhuoltoon vähiten tärkeänä (keskiarvo 3,22). Seuraavaksi vähiten tärkeänä kielenhuoltoon pitivät kuitenkin eniten virheitä tehneet (keskiarvo 3,32). Myönteisemmin suhtautuivat toinen ryhmä eli toiseksi vähiten virheitä tehneet (keskiarvo 3,33) sekä kolmannes ryhmä eli toiseksi eniten virheitä tehnyt ryhmä (keskiarvo 3,38). Erot olivat hyvin pieniä, eikä niistä voi tehdä johtopäätöksiä suuntaan tai toiseen, mutta ainakaan ne eivät tukeneet ennakkoletusta siitä, että negatiivinen asenne olisi yhteydessä virheiden suureen määrään. Asenteiden ja virheiden määrän vertailu ei siis tuottanut huomionarvoisia tuloksia toisin kuin etukäteen kuviteltiin.

Toinen oletus oli, että asenteisiin vaikuttaisi se, millaisia käsityksiä vastaajilla on niihin liittyen. Tätä ajatusta tuki myös taustateoria. Käsitykset eivät kuitenkaan näyttäneet vaikuttavan paljoa kielenhuoltoasenteiden positiivisuuteen tai negatiivisuuteen: niiden, jotka pitivät kielenhuoltoon kielen oikeaoppisuutena, keskiarvo oli 3,37, kun taas kielioppinäkökulman edustajien keskiarvo oli 3,44 ja niiden, jotka näkivät kielenhuollon sisällöt laajempina, keskiarvo oli 3,35. Myöskään sillä ei näyttänyt olevan suurta vaikutusta asenteen positiivisuuteen, näkikö vastaaja kielenhuollon liittyvän puhuttuun vai kirjoitettuun kieleen, sillä ainoastaan kirjoitettuun kieleen kielenhuollon liittyvien keskiarvo oli 3,34 ja myös puhuttuun kieleen liittyvien keskiarvo 3,39.

Kielenhuoltoasenteisiin vaikuttavia tekijöitä tuntui siis haastavalta eritellä, sillä vertailu ei tuottanut lähes ollenkaan eroja eri ryhmien välille. Tähän syynä lienee, että vastaajat olivat varsin yksimielisiä siinä, kuinka tärkeänä he kielenhuoltoon pitivät. Tämä oli yllättävää, sillä ennen tutkimuksen aloittamista ajatuksenani oli, että opiskelijoiden asenteet kielenhuoltoon kohtaan olisivat hyvin moninaiset. Tämän aineiston perusteella ei kuitenkaan pystytty löytämään syitä opiskelijoiden kielenhuoltoasenteille.

9 PÄÄTÄNTÖ

9.1 Tulokset ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen on ammattikorkeakoulujen kielenhuolto-opetuksen tarve. Aihe on tärkeä, sillä yhä useammilla aloilla tarvitaan kykyä kirjoittaa virheetöntä ja sujuvaa yleiskieltä. Tästä huolimatta ammattikorkeakoulujen suomen kielen ja viestinnän opintojen rooli on epäselvä ja opiskelijoiden väliset tasoerot näyttävät kasvavan jatkuvasti. Myöskään nykyinen opettajakoulutus ei juurikaan anna valmiuksia ammatillisessa koulutuksessa tai korkeakoulutuksessa opettamiseen. Tarkoituksena olikin koota yhteen yhtä suomen kielen ja viestinnän opetuksen osa-aluetta koskevaa tietoa, jota opettajat voivat hyödyntää opetuksen suunnittelussa.

Tutkimusongelmaa lähdettiin selvittämään kolmen alakysymyksen avulla:

- 1) Millainen on ammattikorkeakoulujen kielenhuolto-opetuksen tarve?
 - a. Millaisia kielenhuoltovirheitä ammattikorkeakouluopiskelijat tekevät?
 - b. Millaisia kielenhuoltokäsityksiä ammattikorkeakouluopiskelijoilla on?
 - c. Millaisia asenteita opiskelijoilla on kielenhuolto ja sen opetusta kohtaan?

Kysymyksiin haettiin vastausta teettämällä kysely Seinäjoen ammattikorkeakoulun opiskelijoille sekä tarkastelemalla heidän kirjoittamiaan tekstejä. Mukaan otettiin opiskelijoita kolmesta eri koulutusohjelmasta ja yksiköstä. Aineiston tueksi koottiin teoriaa kielenhuoltoon, ammattikorkeakoulutukseen sekä asenteisiin ja käsityksiin liittyen. Kerättyä aineistoa analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin ja määrällisen analyysin keinoin.

Tekstien virhemäärät laskettiin ja luokiteltiin alaluokkiin virheiden tyypin mukaan. Virheiden määrää vertailtiin opiskelijoiden taustatietoihin, kuten sukupuoleen, aiempaan koulutukseen ja nykyiseen koulutusohjelmaan, sekä heidän tekemiinsä itsearviointeihin heidän kielenhuolto-osaamisestaan. Itsearviointit opiskelijat olivat tehneet kyselylomakkeen yhteydessä arvioimalla osaamistaan eri kielenhuollon osa-alueiden kohdalla asteikolla 1–4. Myöhemmin virheiden määrää ja itsearviointeja verrattiin myös asenteisiin ja käsityksiin.

Kielenhuoltokäsityksiä puolestaan analysoitiin kyselylomakkeen yhden avokysymyksen vastausten pohjalta laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Apuna käytettiin myös määrällisiä menetelmiä esiintymien laskemisen muodossa. Luokittelemalla aineistosta löytyi tiettyjä toistuvuuksia, joiden

myötä pystyttiin ymmärtämään, miten opiskelijat ymmärsivät kielenhuollon käsitteen. Myös käsityksiä pystyttiin vertaamaan löydettyihin kielenhuoltoasenteisiin.

Kielenhuoltoasenteita sen sijaan selvitettiin useamman kysymyksen avulla. Opiskelijoita pyydettiin ensinnäkin arvioimaan asteikolla 1–4, kuinka tärkeänä he pitivät kielenhuoltoa työelämän, opiskelun, yleissivistyksen ja vapaa-ajan kannalta. Vastauksista muodostettiin keskiarvo, jonka myötä kielenhuoltoasenteiden myönteisyyttä pystyttiin vertaamaan muihin muuttujiin kuten sukupuoleen, aiempaan koulutukseen, koulutusohjelmaan, virheiden määrään ja kielenhuoltokäsityksiin. Lisäksi kielenhuoltoasenteita pyrittiin tarkentamaan pyytämällä opiskelijoita valitsemaan heidän kielenhuoltoasenteitaan kuvaavia adjektiiveja sekä kertomaan omin sanoin, miksi he pitivät tai eivät pitäneet kielenhuoltoa tärkeänä.

Opiskelijat tekivät teksteissä virheitä yhteensä 2462 kappaletta, joten heidän virheprosenttinsa oli sanamäärään suhteutettuna 5,51 %. Virheistä yli puolet koski välimerkkejä. Välimerkkivirheistä suurin osa liittyi pilkun puuttumiseen tai ylimääräiseen pilkkuun kahden lauseen välissä. Toiseksi eniten virheitä tehtiin lauserakenteissa. Merkittävimpiä lauserakenteiden virhetyppejä olivat epäsymmetriset ilmaukset, lauseiden ketjuttaminen ja predikaattittomat lauseet. Taivutusvirheitä sen sijaan tehtiin kolmanneksi eniten, ja niistä suurin osa kuului joko kongruenssivirheisiin tai omistusliitteiden virheisiin. Varsinaisten taivutusvirheiden lisäksi rektiovirheitä tehtiin 28. Neljänneksi suurin virheluokka olivat sanavalintaan liittyvät virheet, joista ehdottomasti suurin osa liittyi valintaan *joka*- ja *mikä*-pronominien valintaa. Yhdyssanoissa virheitä puolestaan tehtiin vain 178 ja alkukirjaimen valinnassa 36. Virheitä tarkasteltaessa huomattiin, että erityisesti pilkutus ja puhekielisten rakenteiden välttäminen kirjoitetussa kielessä aiheuttivat vaikeuksia ammattikorkeakouluopiskelijoille.

Naiset tekivät keskimäärin hieman vähemmän virheitä kuin miehet, mikä vastaa aiemmassa tutkimuksessa saatuja tuloksia (ks. esim. Eerola 2010; Lauri 2018). Aiemman koulutuksen tarkastelu sen sijaan tuotti yllättävän tuloksen, sillä ammatillisen tutkinnon suorittaneiden virheprosentti oli pienempi kuin lukion oppimäärän suorittaneiden. Sukupuolten ja aiemman koulutuksen vaikutus virheiden määrään näytti kuitenkin olevan pieni. Eri koulutusohjelmien välillä ero oli hieman suurempi, sillä kulttuurituottajaopiskelijat tekivät vähemmän virheitä kuin agrologi- ja sairaanhoitajaopiskelijat. Merkittävää on huomioida, että yksilöiden välillä vaihtelu oli hyvin suurta: koko tutkimusaineistossa pienin virheprosentti oli 1,53 % ja suurin 16,33 %.

Itsearviointit osoittivat, että opiskelijat olivat varsin taitavia arvioimaan omaa osaamistaan: vaikeimpana pidettiin välimerkkejä ja lauserakenteita, joissa opiskelijat myös tekivät eniten virheitä, ja helpoimmiksi mainittiin alkukirjaimet, sanojen oikeinkirjoitus sekä lyhenteiden, numeroiden ja

merkkien oikeinkirjoitus, joissa virheitä esiintyi teksteissä vain hyvin vähän tai ei lainkaan. Ainut poikkeus virheiden ja itsearviointien samansuuntaisuuteen oli sanojen taivutus, jonka opiskelijat arvioivat osaavansa parhaiten heti alkukirjainten jälkeen, vaikka siinä tehtiin todellisuudessa kolmanneksi eniten virheitä. Naiset ja lukion oppimäärän suorittaneet pitivät taitojaan keskimäärin parempina kuin miehet ja ammatillisen tutkinnon suorittaneet.

Opiskelijoiden käsityksiä analysoitaessa havaittiin muutamia toistuvia asioita. Eroja vastauksissa oli ensinnäkin siinä, pidettiinkö kielenhuoltoa vain kirjoitetun kielen ilmiönä vai nähtiinkö sen koskevan myös puhuttua kieltä. 55 vastaajista mainitsi suoraan, että pitää kielenhuoltoa nimenomaan kirjallisen kielen huoltamisena. Kuitenkin jopa 20 vastaaja ilmaisi mieltävänsä kielenhuollon myös puhutun kielen huoltamiseksi.

Mielenkiintoista oli myös havainnoida opiskelijoiden käyttämiä verbejä. Useimmin kielenhuoltoon liitettiin osaaminen, kehittäminen, huoltaminen, ylläpitäminen ja opetteleminen. Kielenhuolto nähtiin siis ennen kaikkea taitona, joka on jo saavutettu peruskoulussa ja jota on nyt tarkoitus ylläpitää – ja jota toisaalta pyritään tietoisesti kehittämään harjoittelemisen kautta. Kielenhuoltoon näytettiin liitettävän vahvasti nimenomaan kouluorganisaatio, sillä sen yhteydessä mainittiin nimenomaan opetteleminen ja opettaminen koulukontekstissa. Voidaankin ajatella, että suurimmalla osalla vastaajista näytti olevan varsin passiivinen suhtautuminen kielenhuoltoon ja sen kehittämiseen.

Kielenhuoltokäsityksistä pystyttiin myös muodostamaan kolme isompaa luokkaa: kielenhuolto kielen oikeaoppisuutena, kielenhuolto kielioppina ja kielenhuolto äidinkielenä. Ne, jotka näkivät kielenhuollon liittyvän kielen oikeaoppisuuteen ja kielioppiin osasivat kuvata kielenhuollon sisältöjä varsin tarkasti ja mielsivät kielenhuollon pääosin kirjoitetun kielen huolloksi. Kielenhuolto äidinkielenä -ryhmässä kielenhuoltoon puolestaan liitettiin hyvin laajoja kieleen liittyviä sisältöjä tai jopa kaikki äidinkielen sisällöt. Ryhmän edustajat nimesivät keskimääräistä useammin kielenhuollon liittyvän myös puhuttuun kieleen.

Kielenhuoltoasenteiden keskiarvo oli 3,35, joten kielenhuoltoon suhtauduttiin varsin positiivisesti. Naiset ja lukiolaiset olivat keskimääräisesti hieman positiivisempia kuin miehet ja ammatillisen tutkinnon suorittaneet, mutta erot hyvin pieniä. Tärkeimpänä kielenhuoltoa pidettiin opiskelun (3,74), yleissivistyksen (3,60) ja tulevan työn (3,41) kannalta ja vähiten tärkeänä vapaa-ajan kannalta (2,65). Merkittävää oli, että kyselyyn vastaajista kukaan ei sanonut kielenhuollon olevan erittäin turhaa mistään annetusta näkökulmasta. Myös melko turhaa -vaihtoehdon valitsi vapaa-aikaa lukuun ottamatta vain muutama vastaaja.

Pyydettyäessä valitsemaan omaa kielenhuoltoasenteita kuvaavia adjektiiveja, eniten käytettyjä adjektiiveja olivat kehittymishaluinen, myönteinen, neutraali, epävarma ja kiinnostunut. Valitut adjektiivit osoittivat, että opiskelijat suhtautuivat kielenhuoltoon varovaisen myönteisesti. Syyksi kielenhuollon tärkeydelle opiskelijat puolestaan nimesivät työssä pärjääminen, ymmärrettävyyden ja väärinymmärrysten välttämisen, tekstin selkeyden, miellyttävyyden tai helppouden, ammattimaisen kuvan antamisen, yleissivistyksen, uskottavuuden ja vakuuttavuuden, opinnoissa pärjäämisen sekä sen, että koska kielenhuoltoa tarvitaan niin useassa paikassa, perustaidot on syytä hallita.

Koska kielenhuoltoasenteet olivat pääosin varsin positiivisia, oli vaikeaa eritellä syitä niiden takana. Oli esimerkiksi mielenkiintoista, että jaettaessa opiskelijat neljään ryhmään virheiden määrän perusteella, eniten ja vähiten virheitä tehneiden ryhmät suhtautuivat kielenhuoltoon hieman negatiivisimmin kuin niiden väliin jäivät kaksi ryhmää, vaikka erot olivat erittäin pienet. Myöskään käsitksistä ei löydetty merkittäviä asenteiden myönteisyyttä ja kielteisyyttä selittäviä tekijöitä.

Tutkimus osoitti, että ammattikorkeakouluopiskelijat pitävät kielenhuoltoa tärkeänä ja toivovat sitä opetettavan myös ammattikorkeakoulussa. Kysyttäessä, kuinka tärkeänä opiskelijat pitivät kielenhuollon opetusta ammattikorkeakoulussa, opiskelijoiden vastaukset jakautuivat lähes tasan melko tärkeän ja erittäin tärkeän välillä. Ainoastaan kolme vastaajaa piti kielenhuollon opettamista melko turhana, eikä yksikään vastaajista pitänyt sitä erittäin turhana. Opiskelijoiden antama viesti oli siis selvä: kielenhuoltoa on opetettava ammattikorkeakoulussa.

Toisaalta opiskelijoiden kommentit siitä, miten kielenhuoltoa tulisi opettaa, olivat hyvin vaihtelevia. Opiskelijat toivoivat monipuolisempaa ja laajempaa kielenhuollon käsittelyä, erilaisia työpaikkoja, tukiopetusta, harjoitustehtäviä, luovia menetelmiä, erilaisten tekstien kirjoittamista ja niiden oikeinkirjoituksen kommentointia, verkkokursseja, tenttejä, lähiopetusta, kotitehtäviä ja vapaavalintaisia kursseja aiheesta. Merkittävä esiin noussut seikka oli myös toive käytännönläheisyydestä – ja erityisesti ”ammatinläheisyydestä”: opiskelijat halusivat palautetta kirjoitustaidostaan kaikilla kirjoitustusta vaativilla kursseilla, eivät ainoastaan varsinaisilla suomen kielen ja viestinnän kursseilla.

Tutkimustulokset olisi tärkeää huomioida opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Suomen kielen ja viestinnän opetukselle tulee ohjata lisää resursseja, jotta opettajilla on mahdollisuus vastata opiskelijoiden toiveisiin yksilöllisemmästä ja perusteellisemmasta kielenhuollon opetuksesta. Aho-pelto, Tanskanen ja Tolonen-Kytölä (2015) ovat vaatineet, että suomen kieltä ja viestintää tulisi opettaa ammattikorkeakoulussa vähintään 5 opintopisteen verran. Suomen kielen ja viestinnän opetuksen lisääminen mahdollistaisi myös kielenhuollon syvällisemmän ja monipuolisemman käsittelyn.

Olen myös Granlundin (2015: 20) kanssa samaa mieltä siitä, että suomen kielen ja viestinnän opetusta tulisi integroida ammatilliseen opetukseen, sillä viestintä ja kielenhuolto eivät ole irrallaan ammatillisesta asiantuntijuudesta vaan toimivat osana sitä. Lisäksi, kuten Rajanderkin (2015: 70) on todennut, suomen kielen ja viestinnän opetuksen integroinnilla voidaan motivoida työelämä- ja käytäntöorientoituneita opiskelijoita, sillä esiin saataisiin tuotua suomen kielen ja viestinnän aihealueiden tarpeellisuus ja yhteys työelämään.

Tärkeää olisi kiinnittää huomio siihen, vastaako ammattikorkeakouluopetus riittävän hyvin työelämässä vaadittaviin viestintätaitoihin. Rajander (2015: 72) on kysynyt tutkimuksessaan ammattikorkeakoulujen suomen kielen ja viestinnän opettajilta, kuinka hyvin ammattikorkeakoulujen suomen kielen ja viestinnän opetus heidän mielestään vastaa työelämän vaatimuksia. Noin 40 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että opetus vastaa vaatimuksia täysin tai jokseenkin. Yli puolet opettajista piti siis opintojen ja työelämän vastaavuutta jollain tavalla puutteellisena, mikä on ehdottomasti mielenkiintoinen ja huomionarvoinen tulos.

Kostiainen (2003: 79) huomauttaa, ettei viestinnän opetus voi vastata työelämän tarpeisiin, jos sitä suunnittelevat ja toteuttavat eivät ole tietoisia kunkin alan todellisesta viestintäosaamisen tarpeesta. Opettajan tietoisuus työelämän nykytilasta vaikuttaakin paljon. Jotta kielenhuollon opetus voisi olla käytännönläheistä ja tukea opiskelijoiden tulevaa ammattia, suomen kielen ja viestinnän opettajalta vaaditaan suomen kielen ja viestinnän aihealueiden lisäksi opiskelijoiden opiskeleman alan tuntemusta. Tämä on tietenkin aihealue, josta opettaja tuskin on pystynyt omien opintojensa tai työkokemuksensa kautta keräämään osaamista. Paljon jääkin opettajan oman viitsimisen varaan. Resursseja kaivattaisiin lisää myös tästä näkökulmasta: suomen kielen ja viestinnän opettajilla tulisi olla yhä enemmän ja yhä säännöllisemmin mahdollisuuksia päivittää omaa työelämäntuntemustaan ja tutustua eri alojen konkreettiseen kieli- ja viestintämaailmaan.

Opiskelijoiden vastauksista nousi esiin käytännönläheisyyden lisäksi toive ongelmalähtöisestä oppimisesta. Monet opiskelijat toivoivat ”kantapään kautta oppimista”, jossa kielenhuoltotaitojen kehittäminen tapahtuisi omien tekstien tarkastelun ja virheiden löytämisen kautta. Opiskelijat siis kaipaivat enemmän palautetta omasta osaamisestaan. Myös Granlund (2015: 18–19) on sitä mieltä, että viestintäopintojen tärkein tehtävä lienee kielitietouden ja reflektion lisääminen, koska niiden myötä syntyy ammatillinen identiteetti.

Kuten Hiidenmaa (2003: 294) toteaa, kaiken kattavat kielenhuolto-ohjeet eivät enää riitä, sillä tekstilajien ja erilaisten kielenkäyttötilanteiden määrä on valtava, ja kirjakieltä voidaan käyttää useilla erilaisilla tavoilla. Olisikin tärkeää pohtia, pitäisikö kouluissa ottaa kielenhuollon opetukseen

tilanteisempi näkökulma. Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista suurin osa piti kielenhuoltoa synonyymina oikeinkirjoitukselle ja yksiselitteisille kielioppisäännöille, vaikka kielenhuollossa yhä tärkeämpää on tekstilajin ja sen tavoitteiden huomioiminen. Tärkeää on myös havaita, että kirjallisisssa työelämän tilanteissa selviäminen vaatii kielenhuollon osaamisen lisäksi paljon muitakin taitaitaitoja: tekstilajien tuntemusta, toimivan tekstin rakenteen muodostamista, ammattisanaston tuntemusta sekä erilaisten vuorovaikutustilanteiden asettamien ehtojen ymmärtämistä (Takala & Tarkomaa 2014: 63). Kielenhuollon lisäksi huomiota pitäisi kiinnittää myös muihin ammatillisen kirjoittamisen kannalta tärkeisiin asioihin.

Ammattikorkeakoulu on instituutiona mielenkiintoinen, koska se yhdistyy yhteiskuntaan kahdella eri tavalla: toisaalta sen koulutuksen sisältöjen tulisi vastata yhteiskunnan tarpeita, mutta toisaalta se on myös se paikka, joka pystyy uudistamaan työelämää ja yhteiskuntaa omilla käytännöillään (Helakorpi 2010b: 19). Kostiainen (2003: 108) toteaa, että keskustelussa koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta nostetaan usein esiin nimenomaan se, miten koulutus voisi vastata työelämän asettamiin vaatimuksiin. Hän pohtiikin, onko valmistuneen tehtävänä mukautua välittömästi työelämän tarpeisiin vai voisiko valmistunut viedä itse omat toimintamallinsa työelämään ja muokata näin itse työelämää. Ammattikorkeakoulutuksella on mahdollisuus vaikuttaa opiskelijoiden osaamisen lisäksi heidän käsityksiinsä ja asenteisiinsa. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat tulevat muutaman vuoden päästä olemaan työelämässä oman alansa asiantuntijoina. Tällöin heidän asenteensa siirtyvät uuteen diskurssiyhteisöön ja alkavat muuttaa sitä. Ammattikorkeakoulussa olisikin tärkeää saada opiskelijat ymmärtämään kielenhuollon tärkeys ja etenkin sen merkitys tulevan työelämän kannalta.

9.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusideat

Tämä tutkimus toteutettiin keräämällä aineisto kyselylomakkeen ja tekstinäytteiden avulla. Analyysikeinoina käytettiin laadullista sisällönanalyysia ja määrällistä analyysia. Kuten Heikkilä (2010: 31) huomauttaa, tutkimus ei voi koskaan olla täysin objektiivinen, sillä tutkijan valinnat ohjaavat tutkimusmenetelmän valintaa, kysymysten muotoilua, analyysimenetelmiä ja raportointitapaa. Toinen tutkija olisi voinut päätyä tutkimaan samaa aihetta erilaisten menetelmien avulla. Tutkimustulos ei saa kuitenkaan olla riippuvainen tutkijasta, mikä otettiin huomioon kaikissa tutkimuksen vaiheissa.

Tutkimuksen yleistettävyyttä ja luotettavuutta pohtiessa oleellinen on erityisesti aineiston koko. Otoksoon valinta oli vaikeaa, sillä tutkimuksessa käytettiin rinnakkain sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä. Laadullisiin menetelmiin nähden valittu tutkittavien määrä oli suuri, kun taas

määrälliseen tutkimuksen ja tilastollisten yleistettävyyksien tekemisen kannalta otantaa olisi tarvittu jopa enemmän. Uskon kuitenkin, että valittu otoskoko palveli tarpeeksi hyvin sekä laadullisia että määrällisiä tavoitteita: aineisto tarjosi mahdollisuuksia eri muuttujien numeeriselle vertailulle, mutta mahdollisti myös syvällisemmän laadullisen analyysin.

Aineistonkeruumenetelmäksi valittiin kyselylomake sen tehokkuuden ja taloudellisuuden vuoksi: kyselylomakkeen kautta voitiin kerätä aineistoa samanaikaisesti usealta henkilöltä säästäten näin aikaa ja vaivaa. Toisaalta kyselylomakkeessa jouduttiin jo etukäteen määrittelemään, mitä aiheita siinä käsitellään eikä kysymyksiä voitu mukauttaa esimerkiksi osallistujan vastausten mukaan. Toinen vaihtoehto tutkimuksen toteuttamiselle olisi ollut kerätä aineisto haastattelujen avulla. Haastattelujen kautta oltaisiin saatu mahdollisesti luotettavampia vastauksia, joita olisi pystytty analysoimaan monipuolisemmin. Toisaalta haastattelujen toteuttaminen olisi ollut työläämpää ja hitaampaa, minkä vuoksi aineistonkeruumenetelmäksi valittiin kyselylomake. Kyselylomakkeen heikkoudet on kuitenkin huomioitava tutkimustuloksien luotettavuutta arvioitaessa.

Kyselylomakkeen avulla saatuja vastauksia olisi voitu tarkastella Saviniemen (2015) ja Gustafssonin (2005) tapaan myös diskursiivisen kieliasennetutkimuksen keinoin. Jatkotutkimuksissa olisikin varmasti mielekästä syventää tietämystä ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielenhuoltoasenteista keräämällä pienempi aineisto haastattelujen kautta ja analysoimalla sitä diskurssianalyysin keinoin. Tämän tutkimuksen tarpeisiin kyselylomake ja sisällönanalyysi kuitenkin sopivat hyvin.

Kielenhuoltoasenteita tutkimaan lähdettäessä jouduttiin tekemään valinta myös suorien ja epäsuorien menetelmien välillä. Suorissa menetelmissä tutkittavilta kysytään suoraan heidän käsityksistään ja asenteistaan jostain asiaa kohtaan (Fishbein & Ajzen 1975: 54). Epäsuorissa menetelmissä asenteita ei sen sijaan kysytä suoraan osallistujilta (Garrett 2010: 41). Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään suoria menetelmiä eli kysymään tutkittavilta suoraan heidän mielipiteitään menetelmän helppouden vuoksi. Tämän valinnan suhteen on huomioitava yksilön ulospäin näkyvien asenteiden tahdonalaisuus: jos yksilöltä kysytään hänen mielipidettään vaikkapa pilkuista, hän voi sivuuttaa aidon, negatiivisen reaktionsa ja kertoa pitävänsä niitä tärkeinä, jos hän haluaa esimerkiksi miellyttää kysyjää vastaamalla tälle mieluisalla tavalla.

Kielenhuoltotaitoja olisi voitu puolestaan tutkia myös erilaisten testien kautta. Esimerkiksi Eerola (2010) tutkinut abiturienttien yhdyssanataitoja osittaissanelutestin avulla. Testin avulla eri vastaajien vertaileminen olisi ollut luotettavampaa, sillä tähän tutkimukseen valitun aineistonkeruutavan, tekstinäytteiden, heikkous on se, että opiskelijat voivat esimerkiksi vältellä sellaisia kielen rakenteita, joiden he tietävät olevan itselleen vaikeita. Toiset opiskelijat saattavat puolestaan käyttää

rohkeammin vaikeitakin rakenteita, mikä saattaa näkyä suurempana virhemääränä. Testien heikkoutena puolestaan pidettiin aineistonkeruutapaa pohdittaessa sitä, että tutkittavat kielenpiirteet jouduttaisiin määrittämään etukäteen. Tekstinäytteiden ajateltiin paljastavan enemmän tutkittavien autenttisesta kielenkäytöstä ja siinä esiintyvistä ongelmista.

Pätevyyden kannalta huomioitavaa on, että kaikki tutkimuksen osallistujat olivat Seinäjoen ammattikorkeakoulun opiskelijoita. Tutkimusaiheena olivat ammattikorkeakouluopiskelijoiden taidot, käsitykset ja asenteet, mutta on tulkinnanvaraista, missä määrin saatuja tuloksia voidaan yleistää koskemaan laajemmin suomalaisia ammattikorkeakouluopiskelijoita vai antavatko ne tietoa ainoastaan Seinäjoen ammattikorkeakoulun opiskelijoista ja heidän taidoistaan, käsityksistään ja asenteistaan.

Tämä tutkimus ja sen aineisto tarjosivat vastauksen ennalta määritettyihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimus jäi kuitenkin monin paikoin vain pintaraapaisuksi aiheesta, mikä oli toki tiedossa jo tutkimusta aloitettaessa. Jatkotutkimuksissa olisi tarpeen syventää tietämystä niin ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielenhuoltotaidoista, -käsityksistä kuin -asenteistakin. Erityisen mielekästä olisi ottaa syvällisempään tarkasteluun kielenhuoltoasenteet, koska niille ei tämän tutkimusaineiston perusteella pystytty löytämään selittäviä tekijöitä. Esimerkiksi aineiston kerääminen haastatteluilla ja sen analysoiminen diskurssianalyysin keinoin voisivat auttaa löytämään syitä kielenhuoltoasenteille.

Toisaalta vastaavaa tutkimusta olisi mielekästä tehdä myös muissa suomalaisissa ammattikorkeakouluissa, jotta tulosten yleistettävyyden paranisi. Mielenkiintoista olisi myös tarkastella esimerkiksi yliopisto-opiskelijoiden kielenhuoltotaitoja, -käsityksiä ja -asenteita ja verrata niitä tämän tutkimuksen tuloksiin. Toisaalta olisi myös kiinnostavaa selvittää työelämässä olevien maallikkojen kielenhuoltoasenteita. Tässä tutkimuksessa osallistujat opiskelivat sairaanhoitajiksi, kulttuurituottajiksi ja agrologeiksi, joten samojen ammattiryhmien tutkiminen voisi antaa mielenkiintoista tietoa siitä, miten taidot, käsitykset ja asenteet muuttuvat ammattikorkeakoulusta työelämään siirryttäessä.

Kaiken kaikkiaan valituilla tutkimusmenetelmillä päästiin toivottuun lopputulokseen: tässä pro gradu -tutkielmassa tehtiin varsin kattava katsaus ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielenhuoltotaitoihin, -käsityksiin ja -asenteisiin, joiden pohjalta voidaan todeta, että kielenhuoltoa tulee jatkossa opettaa ammattikorkeakouluissa aiempaa enemmän ja monipuolisemmin. Tätä havaintoa tukivat sekä opiskelijoiden omat asenteet kielenhuoltoon kohtaan että heidän tekemänsä kielenhuoltovirheet. Tärkeää on myös jatkossa korostaa yhä enemmän kielenhuollon merkitystä ammatillisen asiantuntijuuden näkökulmasta, ettei se jää ainoastaan opiskelussa tarvittavaksi työkaluksi tai yleissivistyksen mittariksi vaan kytkeytyy työelämässäkin ammattimaisuuteen, uskottavuuteen, ymmärrettävyyteen ja selkeyteen alalla kuin alalla.

LÄHTEET

- AHMANIEMI, RIIKKA – SETÄLÄ, MARJUT 2003: *Seinäjoen ammattikorkeakoulu – alueellinen kehittäjä, toimija ja näkijä*.
Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Raportteja ja selvityksiä 15. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu.
- AHOPELTO, TARJA – TANSKANEN, ILONA – TOLONEN-KYTÖLÄ, TUIJA 2015: Kieli- ja viestintätaito on osa ammattitaitoa. – *Kielikello* 4/2015. <https://www.kielikello.fi/-/kieli-ja-viestintataito-on-osa-ammattitaitoa> (23.7.2019).
- ALANEN, RIIKKA 2011: Kysely tutkijan työkaluna. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimaan : tutkielman laatijan opas* s. 146–161. Helsinki: Finn Lectura Oy Ab.
- ALASUUTARI, PERTTI 2011: *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. uud. p. Tampere: Vastapaino.
- ALLPORT, GORDON 1954: Attitudes in the history of social psychology. – Marie Jahoda & Niel Warren (toim.), *Attitudes. Selected readings* s. 19–25. Harmondsworth: Penguin.
- Ammattikorkeakoululaki* 2014/932. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932> (20.8.2018).
- Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit*. ECTS-projektin suositus 19.04.2006. (15.8.2018).
- ANTILA, HELI 2013: *"Tarkoituksenmukaisesti ja taitavasti työelämän viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa" - Sisälönanalyysi ammattikorkeakoulujen viestinnän opintojaksojen opetussuunnitelmien sisältökuvauksista*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston viestinnän, median ja teatterin yksikkö.
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista* 256/1995. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141129> (15.8.2018).
- AUTIO, JULIA 2016: *Keskustelupalstalle kirjoittavien käsityksiä ja havaintoja yhdyssanoista*. Kandidaatintutkielma. Oulun yliopiston suomen kielen oppiaine.
- BJÖRK, TINA 2014: *Virheanalyysi äidinkielenomaisen suomen opiskelijoiden ainekirjoituksista*. Nykysuomen pro gradu -tutkielma. Vaasan yliopisto.
- DEPREZ, KAS – PERSOONS YVES 1987: Attitude. (Einstellung) – Ulrich Ammon, Norbert Dittmar & Klaus J. Mattheier (toim.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society* s. 125–133. First Volume. New York: Walter de Gruyter.
- DUFVA, HANNELE – LÄHTEENMÄKI, MIKA – ISOHERRANEN, SARI 1996: *Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- EEROLA, TARJA 2010: *Luokanopettaja vai luokan opettaja? Abiturienttien yhdyssanataidot osittaissanelutestillä mitattuna*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- ELORANTA, VILLE 2013: *Helsingin sanomat kielenhuollon näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- ERWIN, PHIL 2001: *Attitudes and persuasion*. Hove: Psychology Press. Suom. Marja Ahokas 2005. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- ESKOLA, JARI 2018: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 209–231. Uudistettu painos. Jyväskylä: PS Kustannus.
- EURASTO, HARRIET 2005: Tyttöjen ja poikien erilaiset asenteet äidinkielen tunteihin. – *Virke* 2/2015 s. 28–29.

- FASOLD, RALPH 1984: *The sociolinguistics of society. Introduction towards sociolinguistics volume 1*. Oxford: Basil Blackwell.
- FERGUSON, GIBSON 2006: *Language planning and education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- FISHBEIN, MARTIN – AJZEN, ICEK 1975: *Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- GARRETT, PETER 2010: *Attitudes to language*. New York: Cambridge University Press.
- GASS, ROBERT – SEITER, JOHN 1999: *Persuasion, social influence, and compliance gaining*. Boston: Allyn and Bacon.
- GRANLUND, JOHANNA 2015: *Ammattikorkeakouluopiskelijoiden tekemät kielivirheet : aiemman koulutuksen vaikutus virheiden määrään ja laatuun*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.
- GUSTAFSSON, MINNA 2005: *Nuorten asenteita suomen kieltä kohtaan*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- HAUGEN, EINAR 1987: *Blessings of Babel: Bilingualism and language planning : problems and pleasures*. Berlin: Mouton.
- Hauskaa kielenhuoltoa* 2006 = LUUKKONEN, MARSA 2006: *Hauskaa kielenhuoltoa! Kirjoittajan opas*. Helsinki: WSOY.
- HEIKKILÄ, TARJA 2010: *Tilastollinen tutkimus*. 7.–8. painos. Helsinki: Edita.
- HELA KORPI, SEPPO – OLKINUORA, ANITA 1997: *Asiantuntijuutta oppimassa*. Porvoo: WSOY.
- HELA KORPI, SEPPO 2010a: Johdanto: käsityksemme maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta. – Seppo Helakorpi, Helena Aarnio & Matti Majuri (toim.), *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin* s. 7–17. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- 2010b: Yhteiskunta ja työ. – Seppo Helakorpi, Helena Aarnio & Matti Majuri (toim.), *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin* s. 19–29. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- 2010c: Ammattikasvatuksen perustaa. – Seppo Helakorpi, Helena Aarnio & Matti Majuri (toim.), *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin* s. 31–54. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- HIIDENMAA, PIRJO 2000: Työ ja kieli. – Vesa Heikkinen, Pirjo Hiidenmaa & Ulla Tiililä (toim.), *Teksti työnä, virka kielenä* s. 19–34. Helsinki: Gaudeamus.
- 2003: *Suomen kieli – who cares?* Helsinki: Otava.
- 2007: Kielenhuolto tekstitaitojen osana. – Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* s. 123–137. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HOENIGSWALD, HENRY 1966: A proposal for the study of folk-linguistics. – William Bright (toim.), *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964* s. 16–26. Berlin: De Gruyter Mouton.
- HOLMI, HANNAKAISA 2008: *Lukiolaisnuorten kieliasenteiden diskurssianalyttistä tulkintaa*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen kielen oppiaine.
- HURTTA, HEIKKI 2006: Kielenhuolto kunniaan. – *Kielikello* 1/2006 s. 28–29.
- Hyvän virkakielen toimintaohjelma* 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:2. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- ITKONEN, TERHO 1972: Kielenhuoltomme tehtävistä. – *Virittäjä* 4/1972 s. 278–297.

- JULKUNEN, JORMA 2002: *Vieras ja oma teksti kohtaavat insinööriyössä: Mitä lähteiden käyttö osoittaa ammattikorkeakouluinsinöörin asiantuntijuudesta ja osaamisesta?* Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- 2004: Ammatin ja akateemisuuden liitto – Tekstityön arkipäivää ammattikorkeakoulussa. – Minna Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 99–110. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- JUNKKARINEN, SARI 2006: *”Ei tää äidinkieli ole kovin turhaa, mutta ei se oikein kiinnosta.” Yhdeksäsluokkalaiset ja äidinkielen opetus.* Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- JÄRVINEN, PERTTI & JÄRVINEN, ANNIKKI 2011: *Tutkimustyön metodeista.* Tampere: Opinpajan kirja.
- KALAJA, PAULA 1999: Kieli ja asenteet. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 45–72. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- KANKAANPÄÄ, SALLI 2013: Kieliohjeiden kirjo. – *Kielikello* 4/2013. <https://www.kielikello.fi/-/kieliohjeiden-kirjo> (24.3.2019).
- KARJALAINEN, PIRJO 2008: *Yhdyssanavirheet merkonomiopiskelijoiden itsearvioinneissa.* Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- KATZ, DANIEL 1960: The functional approach to the study of attitudes. – *Public Opinion Quarterly* 24, 163–204.
- KEKÄLÄINEN, MARJA 1980: Kielellisen normituksen periaatteista. – Heikki Paunonen & Riitta Koivumäki (toim.), *Näkökulmia äidinkielenopetukseen ja kielenhuoltoon* s. 16–24. Folia Fennistica & Linguistica. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja.
- Kielenhuollon käsikirja* 2012 = KATARIINA IISA – HANNU OITTINEN – AINO PIEHL (toim.) 2012: *Kielenhuollon käsikirja*. 7. laajennettu ja päivitetty painos. Helsinki: Yrityskirjat.
- KKO = KORHONEN, RIITTA – MAAMIES, SARI (toim.) 2015: *Kielitoimiston kielioppiopas.* Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 175. 2. painos. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus.
- KOK = KANKAANPÄÄ, SALLI – HEIKKILÄ, ELINA – KORHONEN, RIITTA – MAAMIES, SARI – PIEHL, AINO (toim.) 2012: *Kielitoimiston oikeinkirjoitusopas.* Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 171. 10., uudistettu ja korjattu painos. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- KOLEHMAINEN, TARU 2014: *Kielenhuollon juurilla: Suomen kielen ohjailun historiaa.* Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- KOP = Kielitoimiston ohjepankki: Alkukirjain: erisnimi vai ei? <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/ohje/267>
- Ihmettelin, että selviääkö asia. <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/ohje/644> (15.3.2019).
- Konjunktiot: että vai jotta? <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/haku/ett%C3%A4/ohje/642>
- Konjunktiot: koska. <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/haku/konjunktiot/ohje/481> (20.2.2019).
- Konjunktiot: kun <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/haku/kun/ohje/649> (20.2.2019).
- Konjunktiot: kuten <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/haku/kuten/ohje/106> (20.2.2019).
- Pilkku päälauseiden välissä. <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/ohje/87> (15.1.2019).
- Pronominit: se vai tämä taaksepäin viittaamassa? <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/haku/pronomini/ohje/552> (2.2.2019).
- Päälauseen alussa niin. <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/ohje/639> (15.3.2019).
- Rektioita: mitä rektio on? <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/ohje/604> (17.6.2019).

- Sekä, sekä-että. <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/ohje/495> (18.1.2019).
- Yhdysmerkki sanaliiton sisältävissä yhdyssanoissa. <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/ohje/131> (22.1.2019).
- Yhdysmerkki toistamatta jätetyn sanan tilalla. <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/ohje/85> (22.1.2019).
- Yhdyssana vai ei? <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/ohje/112> (22.1.2019).
- KOP = Kielitoimiston ohjepankki. <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/>
- KORHONEN, MARITTA 2000: *Ammattikorkeakoulu – työ ja oppiminen yhdessä?* Lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- KORHONEN, RIITTA –LAPPALAINEN, HANNA 2013: *Toisaalta ja toisaalta: verkkokyselyn mukaan suhtautuminen kielen käyttöön on kaksijakoista*. <http://www.kotus.fi/index.phtml?s=4756> (4.7.2018).
- KORKEAMÄKI, AIRA 2005: *Puheviestinnän opetus ammattikorkeakoulussa: Sairaanhoidtajien käsityksiä opetuksen tarkoituksenmukaisuudesta*. Lisensiaatintyö. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- KOSTIAINEN, EMMA 2003: *Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena*. Jyväskylä Studies in Humanities 1. Jyväskylän yliopisto.
- KOTILAINEN, LARI 2009: Tekstitaitoja verkossa ja verkosta. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörittämisessä: Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 37–42. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kotimaisten kielten keskus 2018: *Mitä kielenhuolto on?* https://www.kotus.fi/kielitieto/kielenhuolto_kielitoimistossa/mita_kielenhuolto_on (14.11.2018).
- KS = *Kielitoimiston sanakirja*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/> (22.7.2019).
- KURTAKKO, KYÖSTI – MUTKA, JUHO 1996: *Opettajan työ ammattikorkeakoulussa. Amk-opettajan työtä kuvaava 1. osaraportti*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- LAAKKONEN, RAIJALIISA 2003: Muuttuva opettajuus. – Hannu Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka: Ajan kohtaisia puheenvuoroja*, s. 273–284. Helsinki: Edita.
- LAMPINEN, OSMO (toim.) 1995: *Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Gaudeamus.
- LAURI, JENNI 2018: *Ammattikoululaisten ja lukiolaisten yhdyssanaosaaminen osittaissanelutestillä mitattuna*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen kielen oppiaine.
- LEHTINEN, RIIKKA 2013: *Kielen norminmukaisuus alakoululaisten kirjoitelmissa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.
- LEINONEN, JAANA 2005: *Huono kieli ärsyttää. Opiskelijoiden ja toimistotyöntekijöiden käsityksiä kielenhuollosta*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen kielen, informaatiotutkimuksen ja logopedian laitos.
- LEPPÄNEN, AINO 2005: *Yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä äidinkielenopetuksen tarpeellisuudesta*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen kielen, informaatiotutkimuksen ja logopedian laitos.
- LESKINEN, JUHANI 1980: Kielenhuollon ja oikeakielisyyden asema ammattikoulujen äidinkielen opetuksessa. – Heikki Paunonen & Riitta Koivumäki (toim.), *Näkökulmia äidinkielenopetukseen ja kielenhuoltoon* s. 42–48. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja.
- LIIMATTA, OUTI 2013: *Ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden asennoituminen äidinkielen oppiaineeseen*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto suomen kielen oppiaine.
- LUUKKONEN, MARSA 2006: *Hauskaa kielenhuoltoa! Kirjoittajan opas*. Helsinki: WSOY.
- MAAMIES, SARI 1995: Pilkku. – *Kielikello* 3/1995. <https://www.kielikello.fi/-/pilkku> (13.3.2019).

- MANTILA, HARRI 2005: Kielikäsitkystä kielenhuollon uusiin periaatteisiin. – *Kielikello* 2/2005. <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=1565> (14.8.2018).
- 2010: Suomalaisen kielenhuollon periaatekeskustelu 1990- ja 2000-luvulla. – Hanna Lappalainen, Marja-Leena Sorjonen & Maria Vilkuna (toim.), *Kielellä on merkitystä: Näkökulmia kielipolitiikkaan* s. 179–205. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- MIELIKÄINEN, AILA – PALANDER, MARJATTA 2002: Suomalaisten murreasenteista. – *Sananjalka* 44 s. 6–109.
- MILROY, JAMES – MILROY, LESLEY 1985: *Authority in language : investigating language prescription and standardisation*. London: Routledge & Kegan Paul
- MÄNTYNEN, ANNE 1996: Miten normeista puhutaan – näkökulma ja normien rajat. – *Virittäjä* 100 s. 504–519.
- NIEDZIELSKI, NANCY A. & PRESTON, DENNIS R. 2000: *Folk Linguistics*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018. Verkkosivut. <https://minedu.fi/>. (8.8.2018.)
- Opetushallinnon tilastopalvelu 2018a: *Amk-koulutukseen hakeneiden aikaisemmat tutkinnot*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Amk-koulutukseen%20hakeneiden%20aikaisemmat%20tutkinnot%20-%20Amk.xlsb (28.11.2018).
- 2018b: *Ammattikorkeakoulujen opiskelijat*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammattikorkeakoulutuksen%20opiskelijat-%20n%C3%A4k%C3%B6kulma%20amk.xlsb (28.11.2018).
- OPPENHEIM, BRAM 1982: An exercise in attitude measurement. Glynis Breakwell, Hugh Foot & Robin Gilmour (toim.), *Social Psychology: A Practical Manual* s. 38–56. London: British Psychological Society.
- OSANEN, SARA 2014: *Kirjoittaminen ja minäpystyvyys : lukiolaisten käsityksiä omista kirjoittamistaidoistaan*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- OSKAMP, STUART – SCHULZ, P. WESLEY 2005: *Attitude and opinion*. 3. painos. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- PALANDER, MARJATTA 2001: Kansan käsityksistä lingvistiikkaa. – *Virittäjä* 105 s. 147–151.
- PRESTON, DENNIS R. 1989: *Perceptual dialectology. Nonlinguists' views of areal linguistics*. Dordrecht: Foris.
- 1999: *Handbook of Perceptual Dialectology*. Vol. 1. Amsterdam: John Benjamins.
- 2011: The Power of language Regard – Discrimination, Classification, Comprehension, and Production – *Dialectologia*, Special issue, II s. 9–33.
- 2013: Language with an attitude. – J. K. Chambers & Natalie Schilling-Estes (toim.), *The handbook of language variation and change* s. 40–66. Second edition. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- PUOHINIEMI, MARTTI 2002: *Arvot, asenteet ja ajankuva*. Vantaa: Limor kustannus.
- PYYKKÖ, RIITTA – TUOMI, ULLA-KRISTIINA – JUURAKKO-PAAVOLA, TAINA – FIILIN, ULLAMAIJA 2007: Uutta yhteistyötä ja profiilien terävöittämistä: korkeakoulujen kielikoulutus. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 123–152. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- RAJANDER, TUULA 2015: *Suomen kielen ja viestinnän opetuksen integrointi ammattikorkeakouluissa*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen kielen oppiaine.
- RIIHIMÄKI, SARA 2001: *Kuluttajatutkimuksen kielenkäyttö kielenhuollon näkökulmasta sekä tutkijoiden suhtautuminen kielenhuoltoon*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.
- RINTALA, PÄIVI 1992: Suomen kirjakielen normeista. – *Sananjalka* 34: suomen kielen vuosikirja s. 47–68.

- SAHI, SARA 2013: *Kaikkien ja ei kenenkään vastuulla : kysely- ja haastattelututkimus Suomen seitsenpäiväisten sanomalehtien kielenhuoltokäytännöistä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos.
- SAJAVAARA, ANU – SALO, MAILIS 2007: Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. s. 233–249. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto
- SAJAVAARA, ANU 2010: Kieli- ja viestintätaidot korostuvat työelämässä. – *Kielikello* 3/2010. <https://www.kielikello.fi/-/kieli-ja-viestintataidot-korostuvat-tyoelamassa> (3.9.2018).
- SAJAVAARA, KARI 1999: Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 103–128. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen laitos.
- SAVINIEMI, MAIJA 2015: *On noloa, jos ammattilaiset tekevät tökeröitä kielioppivirheitä. Toimitushenkilökunnan kielenhuoltotiedot, -käytännöt ja -diskurssit*. ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS B Humaniora 127. Oulun yliopisto
- Seinäjoen ammattikorkeakoulu 2018*. Seinäjoen ammattikorkeakoulun verkkosivut. www.seamk.fi (27.11.2018.)
- Seinäjoen ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma*. <http://ops.seamk.fi/fi/2017-2018/?part=tu&page=tutkinnot> (15.8.2018.)
- STENBERG, PIA-RIITTA 2010: *Yhdyssanatajun kehittyminen ja lingvistinen tiedonrakentelu peruskoulusta yliopistoon*. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopiston suomen kielen ja kulttuuritieteiden oppiaineryhmä.
- TAKALA, TUIJA – TARKOMAA, ELISE 2014: *Äidinkielen opetus ammattikoulutuksessa. Näkökulmia pedagogiikkaan ja didaktiikkaan*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- THURSTONE, LOUIS 1931: The measurement of social attitudes. – *Journal of abnormal and social psychology* 26 s. 249–269.
- TTP = Tieteen termipankki: Kielioppi. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:kielioppi> (22.10.2018).
- Virheanalyysi. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:virheanalyysi> (15.12.2018).
- Infinitiittimuoto. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:infinitiittimuoto> (24.2.2019).
- TIILILÄ, ULLA 2012: Tekstilajit kielenhuollossa. – *Kielikello* 4/2012 s. 8–11.
- TUOMI, JOUNI & SARAJÄRVI, ANNELI 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Uusi kieliopas* 2011 = ITKONEN, TERHO – MAAMIES, SARI (toim.) 2011: *Uusi kieliopas*. Neljäs, tarkistettu painos. Helsinki: Tammi.
- VAATTOVAARA, JOHANNA 2009: *Meän tapa puhua: Tornionlaakso pellolaisnuorten subjektiivisena paikkana ja murrealueena*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- VALLI, RAINE 2018: *Numerot ja niiden tulkinta määrällisessä tutkimuksessa*. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 248–260. Uudistettu painos. Jyväskylä: PS Kustannus.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista* 1129/2014. Annettu Helsingissä 1.1.2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2014/20141129> (20.8.2018).
- VILKKA, HANNA 2007: *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- VISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA (toim.) 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoersio. <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>
- VOLANEN, MATTI VESA 2003: Taito-oppi haastaa tieto-opin. – Hannu Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa: Ajankohtaisia puheenvuoroja* s. 36–41. Helsinki: Edita.
- Yle Uutiset* 2018: Ammattikorkeakoulun rehtori: Huono suomen kieli paljon isompi ongelma kuin plagiointi. <https://yle.fi/uutiset/3-10504667?fbclid=IwAR3XIEPhNmlhVDd86PRfmBlwliPWk0HdugFT1-xo8PDz01SfaqaqJ-6PNvI> (14.11.2018.)
- YLI-KIIKKA, TARU 2014: *"On tää erilaasta ku johnaki yläasteella": Maatalousoppilaitoksen opiskelijoiden käsityksiä ammattikoulun äidinkielestä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- ÖÖRNI, EEVA-MARIA 2014: *Kielitohtori.fi:n oikeinkirjoitusta ja muoto-oppia koskevat kielenhuoltokysymykset*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.

LIITTEET

Liite 1. Suostumuslomake

Pro gradu -tutkielman aiheena ovat ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielenhuoltotaidot ja -asenteet. Tavoitteena on siis selvittää, millainen on ammattikorkeakoulujen kielenhuolto-opetuksen tarve. Toiveena on, että tutkimustuloksia voitaisiin hyödyntää suoraan opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen sekä oppimateriaalien luomiseen. Tutkimuskysymyksiin haetaan vastauksia tekemällä kyselytutkimus SeAMKin opiskelijoille sekä tarkastelemalla heidän kirjoittamiaan tekstejä. Tarkoitus on kerätä kyselytutkimuksen vastaukset sekä tekstit 60–100 opiskelijalta.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimuksen kattavuuden ja luotettavuuden kannalta on kuitenkin tärkeää, että asioihin eri tavoin suhtautuvat vastaavat kyselyyn. Näin mahdollistuu myös ammattikorkeakouluopetuksen kehittäminen.

Vastaukset annetaan nimettömästi, mutta ne koodataan numerokoodilla siten, että saman henkilön vastaukset ja tekstit voidaan yhdistää toisiinsa. Nimien ja koodien yhteys ei ole tutkijan tiedossa, eli hän ei saa tietää tutkitavien nimiä missään vaiheessa.

Muut taustatiedot (ikä, koulutustausta, sukupuoli), kyselyvastaukset sekä tekstit säilytetään tietoturvallisesti ja hävitetään huolellisesti, kun aineisto on järjestetty analysoitavaan muotoon. Yksittäisen vastaajan tunnistaminen ei ole mahdollista sen jälkeen, kun vastaukset on koodattu analysoitavaan muotoon.

Tutkimuksen tulokset julkaistaan tavalla, jossa yksittäisiä tutkittavia ei voi tunnistaa. Tekstitulosta ja kyselyn suljettuja vastauksia analysoidaan tilastollisin menetelmin, eivätkä yksittäisen henkilön vastaukset ilmene tuloksista. Julkaistavat tutkimustulokset ovat tilastomuotoisia taulukoita ja kuvioita. Tutkimusraportissa voidaan havainnollistaa toistuvia teemoja julkaisemalla avovastauksista esimerkkiotteita siten, etteivät yksittäiset henkilöt kuitenkaan ole niistä tunnistettavissa. Aineistoa säilytetään tietoturvallisesti ja henkilötietoja sisältävää aineistoa ei luovuteta tutkimuksen ulkopuolisille tutkimuksen missään vaiheessa.

1. Annan suostumukseni tämän kyselytutkimuksen vastausten hyödyntämiseen tutkimuskäytössä.

- ☐ kyllä
- ☐ ei

2. Annan suostumukseni kirjoittamani Viestintätyylianalyysi-tekstin käyttämiseen tutkimuskäytössä.

- ☐ kyllä
- ☐ ei

Liite 2. Kyselylomake

Taustatiedot

3. Ikä:

* –20, 21–25, 26–30, 31–40, 41–50, 51–60, 61–

4. Aiempi koulutus:

* *peruskoulu / kansakoulu / keskikoulu – ammatillinen tutkinto – lukion oppimäärä / ylioppilastutkinto*
– *muu, mikä?*

5. Mikäli vastasit ammatillinen tutkinto, ilmoita halutessasi suorittamasi koulutusala:

6. Tällä hetkellä opiskelemasi ala:

7. Sukupuoli:

* *nainen – mies – muu – en halua vastata*

Kielenhuoltokäsitykset

8. Mitä kielenhuolto mielestäsi tarkoittaa?

* *Kysymyksellä halutaan kartoittaa juuri sinun näkemystäsi ja käsityksiäsi, eikä siihen ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia.*

9. Millaisia kokemuksia sinulla on kielenhuolto-opetuksesta?

* *esim. - Miten kielenhuoltoa on opetettu aiemmissa oppilaitoksissasi? - Onko opetus ollut mielestäsi onnistunutta? - Millaisia ajatuksia ja tunteita opetus on sinussa herättänyt?*

Kielenhuoltotaidot

10. Kuinka hyvänä pidät seuraavia kielenhuoltotaitojasi?

isot ja pienet alkukirjaimet

lyhenteiden, numeroiden tai merkkien oikeinkirjoitus ja taivutus

sanojen oikeinkirjoitus

sanojen taivutus

välimerkit (esim. pilkut)

yhdyssanat

lauserakenteet (esim. sanajärjestys, lauseenvastikkeet)

sanavalinnat (esim. joka vai mikä? kun vai koska?)

kielenhuoltotaito kokonaisuudessaan

** heikko – tyydyttävä – hyvä – erinomainen – en osaa sanoa*

11. Kerro lisää ajatuksistasi kielenhuoltotaitojasi kohtaan.

** esim. - Mitkä kielenhuollon osa-alueet ovat mielestäsi helpoimpia? Entä vaikeimpia? - Millaisia kielenhuolto-ongelmia kohtaat ja millaisissa tilanteissa? - Millaista palautetta olet saanut kielenhuolto-osaamisestasi? - Mitä muuta haluat kertoa kielenhuoltotaitoistasi*

12. Kuinka tärkeänä pidät kielenhuoltoa

yleissivistyksen kannalta.

vapaa-ajallasi.

opiskeluissasi.

tulevassa työssäsi.

**erittäin turhana – melko turhana – melko tärkeänä – erittäin tärkeänä*

13. Miksi kielenhuolto on mielestäsi tärkeää/ei ole tärkeää?

14. Mitkä seuraavista adjektiiveista kuvaavat parhaiten suhtautumistasi kielenhuoltoon. Valitse 1–3 osuvinta adjektiivia.

** epävarma – välinpitämätön – kehittymishaluinen – motivoitunut – myönteinen – kielteinen – neutraali – kiinnostunut – itsevarma – turhautunut – ennakkoluuloinen – huolimaton – huolellinen – jokin muu, mikä?*

Kielenhuollon opettaminen ammattikorkeakoulussa

15. Kuinka tärkeää on mielestäsi opettaa kielenhuoltoa ammattikorkeakoulussa?

** erittäin turhaa – melko turhaa – melko tärkeää – erittäin tärkeää – en osaa sanoa*

16. Miten uskot kielenhuollon opetuksesta olevan sinulle hyötyä tulevaisuudessa?

17. Miten kielenhuoltoa pitäisi mielestäsi opettaa ammattikorkeakoulussa?

18. Muita ajatuksia kielenhuollosta ja sen opettamisesta ammattikorkeakoulussa: